Los márgenes de la inclusión

Coordinadores
Carlos Higuera, Karen A. Ortiz

María Antonia Casanova
Eliseo Guajardo Ramos
Gerardo Echeitia Sarrionandia
Rebeca Rodríguez Garza

INCHE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
"José María Morelos"

Los margenes de la inclusión

Instituto Michoacano de Ciencias
de la Educación *"Jose María Morelos"*

ISBN: 979-8578004544

Portada
Uno en las naciones. Acrilico. 40x40
J. Antonio Bárcena Zuluaga

Tiraje: 300 ejemplares

Las colaboraciones son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos citando la fuente.

Domicilio legal y de publicación:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México
Tel: (443) 175-15-00
Formato. Lic. Luz Angélica Mani Villa. IMCED
Contacto: www.imced.edu.mx

ÍNDICE

Presentación
Mtra. Cecilia Izarraraz Gutiérrez. Directora General del IMCED 5

Primera parte. Reflexiones contemporáneas

La educación inclusiva para una sociedad democrática
María Antonia Casanova 9

México a 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca, UNESCO
Eliseo Guajardo Ramos 26

Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos
Gerardo Echeitia Sarrionandia 54

Avanzando hacia una comunidad inclusiva: Trabajo colaborativo y toma de decisiones
Rebeca Rodríguez Garza 75

Aprendizaje motor en personas con discapacidad
Karen A. Ortiz 87

Hacia una pedagogía del error en la enseñanza de las lenguas
Carlos Higuera Ramos, Rosario Estrada García 98

Segunda parte. Narrativas pedagógicas: experiencias desde el alumnado

Concientización hacia la educación inclusiva
José Francisco Guzmán Mercado 109

Un caso de retraso global del desarrollo
Arizbet Jiménez Barrera 111

Los niños como líderes de la inclusión
Denisse Viridiana Pérez Coria 114

Busquemos la inclusión, un camino hacie el futuro
Diana Amelia Arroyo Mundo 118

La familia como interventor en la inclusión
Diana Angélica Ibarra Luquín 122

Inclusión, una historia de vida
Diana Guadalupe Bedolla Peregrino 125

La inclusión desde el IMCED
Estefania Flores Gómez 129

La escuela no escucha
Laura Yunuen García Bedolla 132

Experiencia escolar: viviendo con discapacidad
Hugo Uriel Victoria Martínez 134

Semblanzas de autores 138

Presentación

En la historia del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y desde su origen está el reconocimiento de la trascendencia de la educación, sus protagonistas, sus sustentos, su potencialidad y su papel esencial para la vida de cualquier persona. A lo anterior se suma el compromiso con el futuro de los niños, niñas y jóvenes, concretado a través de la formación de profesionistas en licenciaturas, maestrías y doctorado y, por supuesto, la educación vista desde las miradas que las diferentes disciplinas del conocimiento le aportan.

Miles de egresados en sus primeros 34 años de vida dan cuenta de la trascendencia de su acción educativa en los diversos espacios laborales que ocupan, y que van no solamente a ámbitos escolares en los diferentes niveles educativos, sino a múltiples lugares de la administración pública, la vida política y la iniciativa privada.

A partir del año 2004 y en la lógica de reconocerse en la pertinencia de atender necesidades específicas de formación y de sumarse a las políticas públicas de requerimientos de la sociedad, el IMCED, autorizado para impartir los programas de la DGESPPE, amplía su oferta educativa reconociendo la necesidad de formar especialistas que atendieran a los niños con discapacidad. Es así que se abre la Licenciatura en Educación Especial, con tres líneas de especialidad: Audición y Lenguaje, Discapacidad Intelectual y Discapacidad Motriz.

En la actualidad y a partir de la revisión y búsqueda de atención educativa para las personas con necesidades educativas especiales, se reconocen los espacios de la educación regular como los idóneos para brindar las mejores posibilidades y así romper las barreras que impiden el desarrollo de cualquier persona en los grupos sociales a que pertenecen. Esto marca, por supuesto, la responsabilidad también de atender con criterios de calidad y

compromiso no solamente a las personas con alguna discapacidad, sino a cualquiera que pertenezca a algún grupo vulnerable, ya sea por pertenencia a grupos originarios, por ser migrante, mujer, por sus preferencias sexuales o cualquier otro tipo de posible discriminación. Es así que la inclusión se constituye en un principio de atención educativa. El IMCED, también en el contexto de los Programas de la DGESPPE, se incorpora a este reto y a partir del año 2018 oferta la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Considero de trascendencia que en el marco del *XXII Coloquio de Educación Especial* de nuestro Instituto se incorpore ahora a la *Inclusión Educativa* como eje de atención y que en ese compromiso se genere este libro, *Los Márgenes de la Inclusión,* como testimonio y posibilidad de continuar aportando ideas que enriquezcan el debate y las posibilidades de atención a grupos vulnerables hacia la construcción de una sociedad inclusiva. Aquí se encuentran voces calificadas, de personas cuya historia ha estado comprometida con la atención a personas con discapacidad y con una visión social incluyente, pero también están las voces y testimonios de estudiantes que aportan una visión personal, de reflexión y de piel, a la complejidad del mundo que se encuentra en esos márgenes de la inclusión.

El IMCED continúa su vocación de propiciar la divulgación de ideas y la construcción de escenarios para la reflexión, el análisis y la construcción de nuevas posibilidades para la educación, a través de la producción editorial: de escribir y de *Educar para leer el mundo.*

María Cecilia Izarraraz Gutiérrez
Directora General del IMCED

Primera parte

Reflexiones contemporáneas

Educación inclusiva para una sociedad democrática

Mª Antonia Casanova
Universidad Camilo José Cela. Madrid

Introducción: educación y sociedad

La realidad de las sociedades democráticas exige que el modelo educativo que se diseñe para la formación de las generaciones futuras esté en concordancia con el previsible mundo que se desea y en el que se han de desenvolver. En la actualidad y en los países desarrollados, el sistema democrático es el vigente de forma mayoritaria, por lo que la educación deberá disponer de las características apropiadas para permitir que los estudiantes se incorporen a la sociedad en condiciones de igualdad de oportunidades y con posibilidades de llevar adelante una vida satisfactoria, tanto a nivel personal, como laboral y social.

Por ello, resulta imprescindible apostar con convicción por un modelo de educación inclusiva, dado que es el único que ofrece el contexto y las condiciones reales para desarrollar una educación conforme con las competencias que serán necesarias y útiles en esta sociedad democrática. Además de que, en su propia implementación, prepara ya de modo eficaz para la convivencia en la diversidad, pues personas diferentes se educan juntas y aprenden -del único modo posible- el ejercicio de relación respetuosa y enriquecedora entre todas ellas.

Con objeto de partir de un mismo concepto de educación inclusiva, para que la lectura de estos breves comentarios tenga sentido o se comprenda desde el mismo enfoque utilizado en ellos, avanzo la concepción de la misma, entendiendo que:

> "el modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes" (Casanova, 2017: 49-50).

Características de la sociedad democrática

Si se parte del análisis, aunque sea de forma somera, de la sociedad democrática y de las consecuencias que derivan de su práctica coherente en el quehacer diario en todos los ámbitos de la vida, la educación inclusiva se pondrá de manifiesto como la única razonable y posible para formar a ciudadanos que puedan desenvolverse en ella con independencia y autonomía de criterio.

Una sociedad democrática es la que acepta a todo tipo de personas, valora sus aportaciones en cualquiera de los campos de actuación posible y desde cualquier enfoque ideológico, respeta las diferencias personales como un elemento que enriquece al resto de los grupos, protege las culturas minoritarias como expresión de esas diferencias, permite y favorece la convivencia entre individuos y grupos distintos; en definitiva, un todo social que se complementa mediante la participación y las aportaciones de todos y cada uno de sus miembros y resulta beneficioso para el conjunto. Además, desde uno u otro pensamiento político, las democracias deben promover de modo efectivo la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos a lo largo de toda su vida. La educación permanente constituye, sin duda, una de las bases para la convivencia social en la diversidad.

El incorporarse a un modelo escolar o a otro, ofrece distintas oportunidades a los estudiantes (Reimers, 2002). Educarse en una escuela especial (un Centro de Atención Múltiple) para alumnos con algún tipo de discapacidad supone, de entrada, distinto nivel de exigencia, de compañeros y de relaciones humanas a las que se presentan si estos se educan en una escuela regular, ya sea pública o privada. Igualmente, el carácter de pública o privada o la escolarización ahora denominada "diferenciada" (segregada por sexos) también derivará en diferentes oportunidades futuras, pero quizá, en la mayoría de los casos, no tan distanciadas como las que intento explicar ahora. Lo mismo puede ocurrir con escuelas destinadas exclusivamente al alumnado de determinada etnia: sus posibilidades de incorporación social se verán disminuidas frente al que se escolariza en la escuela regular. Siguiendo con el razonamiento, además de las exigencias del profesorado hacia los alumnos y, consecuentemente, del nivel de expectativas puesto en ellos, este será menos estricto o riguroso, de manera que implicará menor esfuerzo del alumno y, por lo tanto, menor grado de consecución de competencias y de aprendizajes en general.

Por el contrario, el educarse en una escuela regular obliga a cada alumno o alumna a esforzarse para estar a la altura de los demás, para responder a las esperanzas de su maestro hacia él, por una parte. Por otra, es un hecho que los niños aprenden unos de otros (una de las ventajas de la escuela multigrado) y procuran no "desmerecer" ante sus compañeros ni "defraudar" a su maestra. La imagen que el grupo social refleja de la persona influye decisivamente en su autoimagen y en su autoestima, e incluyo en ese grupo social importante que es la escuela, tanto a compañeros alumnos como a profesores.

Ese compañerismo y ese conocimiento mutuo favorecerán, sin duda, la igualdad de oportunidades que, por un lado, ofrece la misma escuela a todo su alumnado y, por otro, ofertarán posibilidades reales de empleo y de inserción social, en un futuro no lejano, promovidas desde unos compañeros hacia otros, dado su mayor y mejor valoración mutua. En estas situaciones, en una sociedad

que se proponga como objetivo conseguir ciudadanos demócratas, hay que decantarse por la escuela inclusiva en cualquiera de las modalidades de carácter jurídico que haya en cada país.

Por estas razones, aunque sea de forma breve, resulta importante caracterizar el contexto social en el que vivimos, porque además de los modelos de sistemas democráticos que gobiernan en buen número de países y que son los aceptados como mejores dentro de la relatividad de nuestras diferentes realidades, aparecen una serie de circunstancias que están influyendo decisivamente en la vida de cada persona y en la sociedad a nivel mundial. No es fácil resumir las peculiaridades de la sociedad que nos rodea -especialmente por los cambios permanentes que se producen, en buena parte por la influencia de las redes sociales-, pero voy a destacar las características que más pueden influir para decidir sobre el modelo de educación más adecuado.

a) La sociedad de la información y del conocimiento es una de las características actuales. Es necesario asimilar la información recibida, desagregarla, compararla, asumir la que resulte más coherente, incorporarla y transformarla en conocimiento…

b) Los avances tecnológicos son permanentes, lo que implica el tener que estar al día en sus novedades y en las oportunidades que nos ofrecen.

c) Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han invadido la privacidad personal; vivimos "en ellas", más o menos conscientemente y más o menos de acuerdo con los resultados que producen. Es un hecho que está aquí, en todos los órdenes de la vida. La información que se recibe a través de ellas puede resultar incluso excesiva. Es evidente que el problema actual no es la falta de información, sino el exceso de la misma. El dilema se plantea al valorarla. Esto es importante para los sistemas educativos, sobre todo en lo que se refiere a la selección de contenidos, pues deben centrarse no tanto en acumularlos cuanto en discriminar su validez.

d) Desde la disponibilidad y el manejo de las TIC, ha llegado el momento de pasar a las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), que serán las que realmente hagan accesible la educación y la formación a la población a lo largo de la vida. Hemos aprendido a manejar el "instrumento" (TIC), pero hay que esforzarse en aplicarlo convenientemente para que se convierta en un medio real de aprendizaje, sin quedarse en el superficial uso de sus herramientas materiales.

e) La movilidad generalizada de personas está siendo decisiva para la configuración de la sociedad en buen número de países. Por razones políticas, económicas, laborales, de estudios, de intereses personales…, la población migra y el entorno vital pasa a componerse de individuos pertenecientes a múltiples culturas e ideologías, que deben conocerse y convivir para salir adelante, juntos, en las mejores condiciones y oportunidades. Estos grupos diferenciados son tomados en cuenta y valorados en los sistemas democráticos, que los respetan y comprenden lo positivo de su relación, ya que "El pluralismo afirma y enriquece tanto a la sociedad como a sus integrantes, los ciudadanos" (Redondo, 2011). Puede no ser fácil, inicialmente, la adaptación de mayorías/minorías, pero debe ser un objetivo esencial de la sociedad el lograr el encaje positivo de todas las personas en un mismo contexto, siempre respetando los principios éticos de conducta y la legalidad vigente de cada país. Como afirma Ainscow (2001: 17):

> "En la ciudad en la que trabajo, Manchester, como en otras muchas ciudades del mundo, reina la diversidad. Durante décadas atrajo a personas de todo el mundo, por lo que ahora es posible oír en nuestras calles muchos idiomas diferentes, comer platos maravillosamente exóticos, escuchar infinitos tipos de música y comprar artículos de moda que reflejan muchas culturas. De este modo y de otros muchos, los "nuevos" habitantes de Manchester han enriquecido la vida de nuestra comunidad. Dicho esto, sería estúpido ignorar las tensiones que todo ello ha creado en determinados momentos. Aprender a vivir con las diferencias puede ser difícil. Sin embargo, cuando lo hacemos, nos abre unas posibilidades muy ricas que, en caso contrario, no hubiésemos tenido".

Según transcurren los años, cambian las circunstancias descritas. En los momentos actuales y debido a situaciones de violencia extrema en amplias regiones del mundo, son muchas las personas que emigran de sus países de origen para sobrevivir a las guerras y a las masacres, llegando con el estatus de refugiado a países europeos, sobre todo. Se plantea, así, una nueva situación, desconocida por su magnitud (son millones las personas desplazadas), ante la sociedad europea, a la que habrá que ofrecer respuestas adecuadas para la totalidad de la población, tanto de origen como refugiada.

f) La coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es una realidad, como consecuencia de los anteriores planteamientos. Pero no solo en lo referente a las "culturas", aunque estas sean entendidas en sentido amplio, sino en todo lo relacionado con la convivencia entre las personas diferentes (todas, al fin) en capacidades, talentos, intereses, motivaciones particulares, situaciones temporales específicas, etc., esa es la sociedad democrática que afirmamos querer y que, entiendo, seguimos en ruta para lograrla en toda su autenticidad.

g) El cambio acelerado de situaciones sociales y vitales es permanente. Es, en definitiva, lo único cierto de la situación: que se modifica día a día en múltiples aspectos, debido, en buena parte, a las características ya señaladas. Esta es la tónica de la existencia actual y su exigencia educativa: el seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Una vida de incertidumbre, frente a la seguridad, la certeza y el dogma que imperaba no hace tanto en el pasado siglo. En pocos años ha desaparecido la tierra que pisábamos y nos hemos quedado navegando "en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza" (Morin, 2001: 104). Esta afirmación debería tener, también, repercusiones inmediatas en nuestros sistemas educativos, enseñando "principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino" (Morin, 2001: 20-21), especialmente ahora, que todos buscamos una calidad que, inexplicablemente, nunca llega.

La sociedad actual: sus exigencias educativas

Muchas son las exigencias de la sociedad hacia el sistema educativo. Bien es verdad que la educación puede (y debe) resolver ciertas situaciones que aparecen en los grupos sociales, mediante la formación apropiada de las nuevas generaciones. Ese es el sentido fundamental de la organización de la educación institucional en todos los países, sin duda. Pero también es cierto que la sociedad, en la mayoría de los casos, no colabora con efectividad para el logro del perfil de ciudadano que parece querer conseguir.

La coherencia no es una característica que abunde en la sociedad, sobre todo entre el "discurso" y los "hechos" que se perciben alrededor. Es habitual derivar la responsabilidad de todo lo que ocurre al modelo educativo implantado, aunque los ejemplos que el alumnado reciba nada más salir de su aula sean absolutamente contradictorios con lo que se le está inculcando desde ese criticado sistema.

Tenemos problemas de consumismo, de accidentes de tráfico en los jóvenes, de embarazos no deseados, de maltrato de animales, de violencia de género, de desigualdad, de acoso, de destrozos en la naturaleza, de adicción a las drogas y al alcohol…, en fin, una gama inacabable de acciones negativas tanto para la sociedad como para el individuo: unas tienen efectos inmediatos y otras los tendrán a medio y largo plazo. Y, por supuesto, la opinión general es que es "la escuela" el lugar donde se deben abordar esos problemas y alcanzar la concienciación de los jóvenes para evitar estas conductas nocivas. Pero esta convicción no implica que cambie la realidad social, ya que el entorno continúa estimulando el éxito fácil, el modelo de vida juvenil que incita al consumo de todo, la publicidad invasiva que conduce a la apetencia de lo que interesa a unos pocos, no del interés general…, en fin, que se plantean situaciones enfrentadas de falta de cohesión y de coherencia entre familia y escuela, entre sociedad y escuela, entre política y escuela, que difícilmente se superarán sin la colaboración activa de todos los sectores.

Resulta imprescindible alcanzar una educación de calidad para toda la población, partiendo de esa educación como derecho (Moya, 2015), lo cual implica su planteamiento inclusivo, sin duda, pues tendrá como consecuencia la igualdad de oportunidades y, por lo tanto, la posibilidad de incorporarse a una sociedad sostenible, equitativa, inclusiva…, es decir, democrática.

Como quedó señalado, los comentarios vertidos hasta aquí deben tener repercusiones inmediatas en los planteamientos educativos de la formación institucional. Todo lo que no se acometa ya, en este momento, supondrá rezagos irrecuperables para nuevas generaciones que, una tras otra, habrán dedicado tiempo y esfuerzo a conseguir una educación absolutamente inadecuada para el presente y el futuro de nuestra sociedad.

Fundamentación de la educación inclusiva

Examinemos, de modo sintético, el análisis que justifica (si es que fuera necesario, a estas alturas de la civilización) la implementación de un modelo inclusivo para la educación desde tres puntos de vista válidos y complementarios entre sí: desde la ética, desde la sociología y desde la psicopedagogía.

a) Desde la ética

Dado que la educación inclusiva es un modelo que se generaliza con fuerza, teórica y práctica, en todos los países y que se acepta como la válida para nuestra sociedad actual -aunque haya problemas de implementación por diferentes causas-, hace pensar que se apoya en principios profundos que obligan a aceptarla desde la filosofía y el pensamiento que justifican la actuación humana. Esto lleva a reflexionar sobre el fundamento ético de la educación inclusiva.

La ética es la parte de la filosofía que aborda la moral y las obligaciones de la persona y, trasladando esta definición a la sociedad, se aludiría al ámbito estricto de las obligaciones incondicionales que conforman el marco de la acción social y política. Es decir, que desde la ética se establecen los deberes sociales que deben asumirse como miembros de una comunidad. También es posible concretar la ética desde un enfoque profesional, en este caso el educativo, que implicará un concepto de deber y de compromiso dentro del ejercicio de la profesión, aunque quizá fuera de la misma no se entienda como tal.

El reto, por lo tanto, viene planteado por las exigencias deontológicas y éticas en el ámbito de la educación, que parten de la equidad como principio irrenunciable.

En primer lugar, hay que reafirmar el derecho fundamental de las personas a recibir educación en cualquier tipo de gobierno. Más aún si vivimos en contextos democráticos y en permanente avance, circunstancia que obliga a estar al día de modo continuo. Sin embargo, valga introducir aquí una reflexión de Eduardo Galeano (1998), cuando nos recuerda que: "Países en desarrollo es el nombre con el que los expertos llaman a los países arrollados por el desarrollo ajeno"[1], en los cuales sigue estando vigente este derecho a la educación, a pesar de que esté lejos de cumplirse como objetivo prioritario de los mismos.

Hay que reclamar con firmeza que esa educación sea para todos en iguales condiciones, es decir, con equivalentes características de calidad, cosa que puede ofrecer la educación inclusiva y no otra. Si no existe una educación de calidad para todos, no es posible hablar de equidad social, pues este es el primer pilar para acceder en igualdad de oportunidades al propio desarrollo personal, al mundo del trabajo y a la participación social con carácter general. Por ello, es responsabilidad de las administraciones que toda la población disponga de una amplia gama de oportunidades, de un

1 http://lashuellasborradas.blogspot.com.es/2007/05/el-lenguaje-eduardo-galeano.html

diseño universal accesible para el aprendizaje, de manera que el conjunto de ciudadanos aporte su ser y su saber al bienestar común. De lo contrario, la brecha entre las oportunidades de unos y otros aumentará, en lugar de disminuir hasta conseguir que desaparezca totalmente. En definitiva, estamos hablando únicamente de justicia y ética social.

Si, por otra parte, se asume este compromiso ético desde el enfoque profesional, la ética en la educación es fundamental para su desarrollo. El profesor se enfrenta a su labor bajo principios como el de integridad, objetividad, responsabilidad, honestidad, liderazgo… (Informe Nolan), y se propone como objetivo principal ofrecer la posibilidad de ejercer el derecho a la educación, en las mejores condiciones, al conjunto de la población. Como bien plasma el último "Código deontológico de la profesión docente"[2] con que contamos en España, uno de los compromisos y deberes del docente consiste en: "1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo". Si este principio se cumpliera, estaría asegurada la educación de calidad para todos y, además, en la escuela inclusiva. Por ello, las consecuencias que a corto y a medio plazo tendrán las actuaciones del educador son de tan profunda magnitud, que la ética en esta profesión tiene una importancia extrema.

Como síntesis de lo expuesto, creo que para poder denominar educación a lo que se pretende que esta sea, solo podemos referirnos a lo que ahora llamamos -espero que provisionalmente- educación inclusiva. Es decir, educación para todos, en unas mismas escuelas que ofrezcan, por lo tanto, iguales oportunidades en cualquiera de los órdenes de la vida. La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación. Estaríamos hablando, en caso contrario, de una formación parcial, no completa para la generalidad

2 Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, en su sesión del 6 de noviembre de 2010.

del alumnado y claramente insuficiente para el conjunto de la población, pues dejaría al margen a buen número de ciudadanos por razones absolutamente injustificadas e injustificables, debilitando los imprescindibles valores comunes.

b) Desde la sociología

Reflexionando desde un enfoque sociológico, comenzaré afirmando que la sociedad no admite al que no conoce. Y la mejor forma de conocerse es compartir contextos comunes en múltiples ámbitos de la vida, a ser posible durante los primeros años, en la educación institucional, antes de que existan los prejuicios o de que sean creados artificialmente en las mentalidades infantiles.

Los sistemas educativos institucionales (la escuela, al fin) constituyen el segundo entorno de socialización de la persona, después de la familia. Supone el momento en que el niño sale de su medio más protector para incorporarse a un medio extraño, con adultos ajenos y con otros niños también desconocidos en un primer momento. Bien es cierto que, en los años en que estamos, muchos de los niños se incorporan a este medio "ajeno" a su familia en edades muy tempranas, a los pocos meses de vida, lo cual facilita esta socialización inicial, aunque no sé hasta qué punto esto resulta positiva para el desarrollo afectivo del niño (algo que está pendiente de investigar y comprobar con rigor); no obstante, es una realidad obligada por el cambio de funciones de la mujer en la sociedad, perfectamente defendible, y que habrá que resolver con medidas de conciliación para compatibilizar adecuadamente la vida laboral y la familiar del conjunto de sus miembros, no haciendo recaer la responsabilidad de su buen funcionamiento solamente en la mujer.

Sin embargo, me parece importante hacer una advertencia en relación con los modelos de escolarización no inclusivos. Cuando se trata de incorporar a la escuela a niños y a niñas con necesidades

educativas especiales, se da la paradoja de que ese niño que ha nacido en una familia compuesta por personas de todo tipo, que juega con sus hermanos, que juega con otros niños vecinos....., se encuentra con que a la hora de ir al colegio se le separa y se le obliga a ir a una escuela diferente, con niños que no conoce y con los que no puede mantener una relación similar a la que tiene con los demás en su casa o en los juegos. Es algo que no nos ha extrañado durante muchos años, pensando que "esa" solución era la más positiva para "ese" niño, sin considerar la repercusión que implica el aislamiento del entorno habitual, pues separarle no contribuye -no contribuía- a facilitarle su incorporación plena a la sociedad ni a alcanzar las competencias en el mayor grado posible. Este planteamiento de escolarización paralela nos llevaría a pensar, con Skrtic (1991), que los alumnos con necesidades educativas especiales son "productos artificiales del currículo tradicional", adornos que la escuela asume para sentirse ética.

Si la escuela es el medio fundamental para la socialización, hay que convenir en que habrá que reproducir en ella el modelo social que pretendamos para el futuro inmediato, que habrá que posicionarse ideológicamente para sentar las bases educativas que permitan, a *posteriori,* que los grupos sociales se configuren según los modelos apropiados para una mejor convivencia. Esto significa que, si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas. Es el modo de que niños, adolescentes y jóvenes se conozcan profundamente, respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural, se traten con igualdad entre ellos y con las personas adultas y cuenten con esas oportunidades equivalentes, iguales para todos, que derivan de una educación inclusiva dentro de un mismo tipo de escuelas y de un modelo educativo compartido.

Para finalizar estos comentarios, se entiende que la convivencia en la diversidad promoverá la cohesión social mantenida y sostenible. Una consecuencia importante será la incorporación al trabajo de las personas con discapacidad; como argumentan De la

Herrán e Izuzquiza (2010: 20-21), hay dos razones decisivas para que esto se produzca:

a) Una razón de calado: "Contratar a una persona con discapacidad contribuye al cambio social, irreversible pero no gratuito, del prejuicio al compromiso, de la difuminación de la persona a la humanización de los procesos, del egocentrismo a la conciencia. En definitiva, es una contribución que trasciende al propio sistema empresarial y desemboca en el futuro, impulsando que la democracia cuantitativa en que estamos evolucione a una democracia de la cualidad, y que nuestra sociedad del acceso a la información se reoriente paulatinamente a una sociedad de la educación de todos".

b) Una razón práctica: Aparecen varios de los beneficios en una empresa cuando contrata a personas con discapacidad intelectual, entre los que destacan: "La disolución de prejuicios por el descubrimiento de las capacidades de la persona con discapacidad intelectual; el desarrollo social de sus trabajadores; el aprendizaje y formación mutuos, y la mejora generalizada como personas y como trabajadores".

De este modo resultará más fácil la cohesión social que se reclama, pues procede del conocimiento mutuo que facilitará la incorporación laboral de todo el alumnado cuando termine sus estudios, precisamente por ese nuevo enfoque que favorece la amistad y el reconocimiento de las diferencias que, en un contexto democrático, deben valorarse positivamente para configurar la sociedad futura. Y con la incorporación al trabajo, se promoverá que toda la sociedad conviva en los niveles de humanización y de igualdad de oportunidades que reclama la democracia.

c) Desde la psicopedagogía: A lo largo del razonamiento que, desde diferentes enfoques, vengo haciendo y aunque no sea fácil deslindar unos de otros, pues el entorno vital es uno y en él confluyen cualquiera de los motivos que se argumentan para justificar la conveniencia de la educación inclusiva, me detendré ahora en los motivos psicopedagógicos que aconsejan el modelo propuesto. De forma sintética, puede afirmarse que:

- La concepción de la discapacidad y de los trastornos del desarrollo ha evolucionado, de manera que no se subraya tanto lo innato, lo genético y el déficit que pueda existir, como las capacidades existentes, las necesidades educativas del sujeto y las competencias que puede llegar a dominar. De ahí la recomendación de no hablar de "discapacitados", sino de personas "con discapacidad". La existencia de alguna discapacidad no significa la inutilidad o la minusvalía de la persona.

- Los métodos y procedimientos de evaluación psicopedagógica se relacionan más con las posibilidades de aprendizaje.

- Las técnicas de diagnóstico tradicionales favorecían, en principio, la asignación de "etiquetas", lo cual supone limitaciones al progreso del alumno. En los momentos actuales, al elaborar un diagnóstico se hace mayor hincapié en las capacidades de la persona que en sus condicionamientos, proponiendo soluciones para superar las barreras existentes en el entorno.

- La formación y cualificación del profesorado y de otros especialistas relacionados con la educación se han elevado en las últimas décadas, lo que permite atender de mejor manera a cada alumno en función de sus peculiaridades, sean del tipo que fueren, en la escuela regular.

- Las fronteras entre "normalidad" y "deficiencia" están cuestionadas desde distintos puntos de vista. Sirvan de base los comentarios de los puntos anteriores.

- Las escuelas de carácter diferenciado no favorecen la posterior incorporación a la sociedad. Ni es positivo escolarizar alumnado de nacionalidades o culturas distintas en escuelas separadas, ni alumnado sobresaliente o con talentos específicos segregado del resto, ni alumnado con discapacidad en centros de atención múltiple, ni a niñas por un lado y a niños por otro. En todos los casos, suelen bajar las expectativas hacia el grupo, subir exageradamente en otras situaciones o discriminar socialmente a la mujer o al indígena, de modo que no se alcanzan los resultados

deseables y posibles, ya sea en el ámbito cognitivo o en el social y afectivo, y todos son importantes para el desarrollo integral de la persona y el logro de las competencias clave que permitan su incorporación social adecuada.

- El profesorado que únicamente está en contacto con alumnado que presenta alguna discapacidad, corre el riesgo de perder la referencia del entorno real en el que, después, sus alumnas y alumnos deben desarrollar la vida y el trabajo.

- Las escuelas especiales -en general y con excepciones concretas de situaciones muy específicas-, no han demostrado ser más eficaces que las regulares para la consecución de aprendizajes, ya que su nivel resulta equivalente en ambos, de acuerdo con las evaluaciones realizadas.

- Los agrupamientos denominados homogéneos no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por eso resulta de gran utilidad y eficacia que el alumnado sea distinto en sus características, ya que esta situación favorecerá el intercambio, la interacción más rica y, en consecuencia, los aprendizajes diversificados. En este sentido, hay que defender los agrupamientos flexibles y heterogéneos del alumnado, tanto a nivel de escuela como de aula. En ambos casos, es una opción que permite atender de modo adecuado a todos y a cada uno de los alumnos (VV.AA., 2011).

- La educación y, por lo tanto, las escuelas regulares, han cambiado y mejorado de forma significativa en los últimos años, tanto en sus modelos organizativos, como en los planteamientos didácticos, existencia y utilización de recursos (comunes y especializados), incorporación de profesorado experto en distintas modalidades de apoyo, incorporación de otro personal complementario (ayudantes técnicos sanitarios, médicos, monitores diversos, ayudantes técnicos educativos, etc.). Todo ello permite una oferta educativa de calidad para el conjunto del alumnado, sean cuales fueren sus características individuales o de grupo.

- En todas las situaciones, y como síntesis final, la segregación, la separación…, en ningún caso favorece la inclusión, ni en la escuela ni en la sociedad.

En conclusión, parece totalmente justificada la importancia de generalizar el modelo de educación inclusiva a nivel internacional, como se propone en convenciones y normas que nos obligan, tanto por nuestra pertenencia a los organismos que las emiten (ONU, UNESCO, Unión Europea…), como por la adhesión directa de los países. Resulta evidente la urgencia de implementar las medidas necesarias para proponer un modelo válido y viable que haga posible las aulas inclusivas sin más dilación, porque el futuro inmediato de las sociedades desarrolladas está reclamando soluciones innovadoras en el ámbito educativo.

Referencias

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.

Casanova, M.A. (2017). Educación inclusiva en las aulas. Madrid: La Muralla.

De la Herrán, A. e Izuzquiza, M.D. (2010). Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito. Madrid: Pirámide.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós Studio.

Moya, J. (2015). La educación como derecho. Bases para un consenso razonable. Madrid: La Muralla.

Pizarro, B. (2003): Neurociencia y educación. Madrid, La Muralla.

Redondo, N. (2011). ¿El pasado siempre vuelve?, en El Economista, viernes 18 de marzo

Reimers, F. (coord.) (2002). Distintas escuelas, diferentes

oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. Madrid: La Muralla.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (2014). Resiliencia y acoso escolar. La fuerza de la educación. Madrid: La Muralla.

Slee, R. (2012). Una escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

Stainback, S. y W. (2011). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea (5ª edición).

Skrtic, T.M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum, en Aisncow, M.: Effective Schools for All. Londres: Fulton.

VV.AA. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación.

Mexico a 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca, UNESCO

Eliseo Guajardo-Ramos
Universidad Autónoma de Morelos

Introducción

En México, conocimos los documentos preparatorios de Salamanca¨94. Hubo una reunión a mediados del año 1992 en Caracas, Venezuela y fueron por cada país de América Latina y el Caribe el Director Nacional de Primarias y el Director Nacional de Educación Especial. Se trataba de que tuvieran conciencia de los retos en común, con la integración educativa que se avecinaba en el mundo. Fueron muy oportunos, ya que México hizo una modificación del artículo 3° constitucional de la Educación en marzo de 1993 para hacer obligatoria la educación secundaria. Siguió la elaboración de la ley secundaria, la Ley General de Educación (LGE, 1993). Ahí se aparece por primera vez en la historia la Educación Especial a nivel de ley, antes sólo parecía en reglamentos menores. Aprovechamos para redactar el artículo al que se refería a la Educación Especial (EE), para darle un enfoque de integración educativa y consagrarla como un derecho para los niños con discapacidad. Antes de ello, la integración era meritoria, sólo para aquéllos que demostraran la capacidad para estar en la escuela regular se les permitía y bajo un diagnóstico psicométrico. Con el artículo 41 de la LGE (1993) se convierte en derecho por lo que ya no regia el diagnóstico para ello. Cuando viene abril del año siguiente para la *Conferencia Mundial de sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994),* México llevaba a la Conferencia la Ley donde se consignaba la integración educativa con el enfoque de la Conferencia.

La experiencia de la *Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994)* confirmó, entre muchas cosas más, que la interpretación de los documentos previos consultados para la elaboración del Artículo 41 de la LGE (1993) era correcta. De regreso a México la tarea que seguía era modificar estratégicamente la operación de los servicios de EE a favor de la Integración y en contra de la segregación y la estigmatización.

Entonces, se reorientaron los servicios de EE a favor de la Integración y contra la segregación que implicaban los servicios tal y como estaban. Así, las escuelas por discapacidad específica, esto es, las de ciegos, sordos, neuromotores y deficientes mentales, se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El servicio escolarizado de EE recibiría de cualquiera de las discapacidades, no tanto fuera para los niños que tenían más de una discapacidad como los sordo-ciegos u otras combinaciones. Y la organización de los CAM era por grado de preescolar, primaria o secundaria. Lo que quiere decir que los niños de diversas discapacidades estaban dentro del aula, factor en común era el grado. Cuando se inició esta organización, que fue de un ciclo escolar a otro, y con todas las escuelas, se ubicó a los niños de acuerdo a su edad y grado, con un (+ -) 2 grados de tolerancia. Se trabajaba los contenidos de la currícula de la Educación Básica y se tomaba tiempo y espacio para dar contenidos que no dominaban de acuerdo a la ubicación del grado. Fue una tarea titánica. Se eliminó el currículo paralelo de EE y se adoptó el mismo de la Educación Básica regular.

¿Quiénes irían a los CAM? Porque antes, con las escuelas específicas, había un diagnóstico psicométrico previo para que los niños fueran canalizados a los servicios. Ahora, a los papás se les ofrecía información para que decidieran si querían que sus hijos cursaran su Educación Básica en un CAM o en una escuela regular con apoyo ahí mismo en la escuela. Ese apoyo lo daría una Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que era el personal que estaba en los antiguos Grupos Integrados. Conformados con niños que tenían *problemas de aprendizaje*. Este servicio se dejaría de prestar para apoyar a los niños que con y sin discapacidad y con

Necesidades Educativas Especiales (NEE) acudían a la escuela regular. Y quienes daban la información a los padres eran unas Unidades de Orientación al Público (UOP).

El concepto *problemas de aprendizaje* dejó de utilizarse en EE, después de la reorientación de los servicios que ocasionó la *Conferencia Mundial de Salamanca (1994)*. La adopción del concepto NEE sin ser lo mismo, porque no se trata de un sinónimo, ni un eufemismo del término problemas de aprendizaje, los abarca sobradamente. Y quedan definidas las NEE como aquellas dificultades de los alumnos que se presentan ante los contenidos y procedimientos del currículum básico. Y como tales, pueden presentarse en alumnos con o sin discapacidad. Éstas mismas, pueden ser de diferente origen, entre ellas, las de contexto áulico, escolar, o del medio social. Por otra parte, la adopción del concepto de NEE reestructuró la población objetivo de la EE en el país. Ya no serían los niños con discapacidad y capacidades sobresalientes, sino de los alumnos con NEE con y sin discapacidad. Lo que quiere decir que hay casos de alumnos con discapacidad que no presentan NEE y, por lo tanto, no son sujetos para la atención de la EE. Entendiendo, también, que las dificultades de los niños sobresalientes, también son aquéllas. Por otro lado, la EE se convierte en una modalidad de la Educación Básica, como lo son las Escuelas multigrado. Los CAM también son una modalidad de la Educación Básica y dejan de operar con un currículo paralelo y lo hacen con el currículo regular, con las adecuaciones curriculares pertinentes.

En este periodo (1995-1999) en México se le denominó Integración Educativa a la vinculación con el currículo básico. Como es el caso de los servicios escolarizados de los CAM e, I*ntegración Escolar* a los casos de alumnos con NEE, con o sin discapacidad, que cursan su educación básica en una escuela regular. Esto quiere decir, que en 1995, toda la población de EE quedó *integrada,* o por una *Integración Educativa* o por una *Integración Escolar.*

Este enfoque de la Integración, posterior a Salamanca´94, se consensuó en 1997. Tuvimos en México, nuestra versión nacional de la Conferencia sobre NEE. Se acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y con la Secretaria de Educación Pública (SEP) una reunión nacional. Se denominó *Conferencia Nacional sobre Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (SEP-SNTE, 1997).* Por parte de las autoridades educativas se convocó a los titulares de Preescolar, Primaria y EE de las 32 entidades federativas del país; por parte del SNTE, los Secretarios de Trabajo y Conflictos de las 55 Secciones Sindicales del país. Se armó la temática en 4 mesas: Población Objetivo; Operación de Servicios; Formación Inicial y Continua; y, Materia de Trabajo. Se elaboró un Documento Base (SEP-SNTE, 1997) entre la Dirección General de EE de la SEP y La Cartera de Niveles Especiales del SNTE. Todo se podía discutir, siempre y cuando estuviera en el marco del Documento Base (SEP-SNTE, 1997). La Población Objetivo de EE eran los alumnos con NEE, con y sin discapacidad; La Operación de Servicios de EE, era USAER, CAM y la UOP. La Formación Inicial y Continua: las Escuelas Normales formadoras de Docentes de todos los niveles de Educación Básica, debían de incluir contenidos sobre las NEE para sensibilizarse y saber distinguir cuándo habría que pedir apoyo de EE a la USAER. Y, la Formación Continua, se refería a la actualización de todo el magisterio acerca de la *Integración Educativa y Escolar*. Y, por último, la Materia de Trabajo era alejar la idea errónea de que EE iba a desaparecer como campo laboral. Al contrario la Integración enriquecía la materia de trabajo y evidenciaba que lejos de desaparecer se requerían más profesores para la EE.

La Conferencia Nacional SEP-SNTE sobre NEE se desarrolló en la ciudad de Huatulco, Oaxaca, se le conoció como la *Conferencia Nacional de Huatulco (SEP-SNTE, 1997).* Al final se tuvo un informe de recomendaciones y una Declaración, que también se conoció como la *Declaración de Huatulco.* Las Entidades así pudieron tener una referencia nacional para reorientar sus servicios de EE y operarlos con el enfoque de la Integración Educativa

de Salamanca´94 para México. Y darle sentido al Art. 41 de la LGE (1993). Circularon de forma libre, sin sello oficial, *Los Cuadernillos de Integración Educativa (DGEE-SEP, 1993 -1999),* hasta el No. 7 con sugerencias del enfoque para la Integración.

Hubo resistencia al enfoque de la Integración, interna del sistema y externa de los padres de familia, pero no fueron predominantes. Así México optó por un enfoque de doble entrada a la Educación Básica, a través del CAM o de la Escuela regular con el apoyo de USAER. Eran equivalentes ambos e intercambiable el ingreso y el trayecto a lo largo de la Educación Básica. Se eliminó el diagnóstico psicopedagógico y se optó por evaluaciones pedagógicas del maestro regular y el de EE, ambos válidos para la toma de decisiones. También válida la decisión de los padres sobre la opción para sus hijos, independientemente del grado de discapacidad. Se consideró que la población era la misma para CAM y escuela regular con USAER. Esto es, no era el CAM para las discapacidades severas y la escuela regular con USAER para las discapacidades leves. Había muchos casos que se distribuían a la inversa y era válido. Las NEE se definieron como las dificultades de los alumnos ante el currículo básico que sólo podían superarse con recursos adicionales o diferentes. No se trataba de una definición psicopedagógica o un eufemismo de *problemas de aprendizaje,* era una noción de planeación educativa de recursos y planeación de secuencias didácticas para el aula. Planear los recursos necesarios, comenzando con los maestros especialistas y equipo de apoyo multidisciplinario y el tipo didáctico para abordar los contenidos con la previsión de acuerdo a la discapacidad existente en el grupo, y cuya actividad implique a todos los alumnos. Sin sacar del grupo al niño con discapacidad.

Este enfoque en el Distrito Federal en el que operaba la SEP Central a través de la Dirección General de EE (DGEE), y los Estados que adoptaron las recomendaciones de Huatulco, que fueron casi todos con excepciones muy contadas, de dos o tres Estados, perduró consistente desde 1995 (D. F.) y 1997 (Huatulco) hasta avanzado el 2002, en el que fue adoptándose el enfoque

del *Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP-PFEEIE, 2002)* con nuevas autoridades educativas que lo diseñaron, que se presentó en la Residencia Oficial de los Pinos con la presencia del presidente Vicente Fox, con todo el impacto posible, desde el área Normativa nacional de la SEP, la Subsecretaría de Educación Básica.

Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEIE, 2002)

En diciembre de 2000 hubo la primera modificación al Art. 41 de la LGE (2000), de las 6 o 7 que ha habido a la fecha. El Partido Acción Nacional (PAN) presentó una iniciativa, desde 1996 que cobró vigencia hasta el 2000 que se aprobó, y es una adición a este artículo. Una palabra que no existía en el original artículo sobre la EE: …"Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán **PROGRAMAS y materiales de apoyo didácticos necesarios**. …" (el resaltado es nuestro). Abrió la puerta a que volvieran los programas paralelos del pasado de la EE. Lo que fue llevando a que en los CAM se desarrollaran dichos programas para los alumnos con *discapacidades severas.* Volviendo dicotómica la población con discapacidad, los leves para la escuela regular y los severos para los CAM.

Y el PFEEIE (2002) plantea -ya no-, que la población objetivo de la EE son los alumnos con NEE –como fue el acuerdo de Huatulco´97- sino el alumno con NEE **preferentemente con discapacidad**. Lo que con el tiempo se convirtió en exclusivamente con discapacidad. Y el apoyo de USAER se centró en la discapacidad. Como si la discapacidad por sí misma fuera la condición para las NEE. Quedando fuera la atención a los alumnos sin discapacidad con NEE y que sin ser lo mismo, pero como un

indicador, antes del Art. 41 (LGE, 1993) la atención de EE era del 76% a la población con Problemas de Aprendizaje y 24% a la de diversas discapacidades. Lo que ocasionó que la tendencia a la expansión de servicios de EE a través de las USAER a la escuela regular se contuviera significativamente. Ya que la condición necesaria de atención de las NEE era que tuvieran discapacidad.

En la Capital del país, donde se había iniciado el modelo de atención transversal y generalizando a las NEE con o sin discapacidad; así hubo USAER en el 50% de las escuelas regulares de Primaria. Al pasar a un modelo selectivo y focalizado de la atención a los alumnos con discapacidad se contuvo el crecimiento de las USAER. Ahora se ha optado por abandonar la presencia permanente de los especialistas en las escuelas donde hay alumnos con discapacidad, durante todo el ciclo escolar, cambia por una modalidad itinerante, dada la escasez de recursos, a lo largo del tiempo.

En el PFEEIE (2002) se introduce la estrategia del aula de apoyo para que USAER trabaje con los alumnos con discapacidad integrados a las escuelas regulares. Y se establece una modalidad de atención que es sacar al alumno del aula. Cuestión que se ha criticado mucho, debido a la estigmatización que ocasiona este tipo de atención entre la comunidad escolar.

En 2005, se promulga la *Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad (LGDPD, 2005).* Esta ley tiene que ver con todos los sectores de la política pública para que de forma integral los derechos de las personas con discapacidad se puedan asegurar lo más posible. Incluida la educación para los niños y jóvenes con discapacidad. Esto refuerza la focalización del ejercicio del derecho para esta población.

Es emitido, en 2006, un documento normativo sobre la operación de los servicios de EE, denominado *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial (SEP, 2006).* En este documento se invita a las entidades a contar cada uno con lineamientos propios, en su defecto si no es el caso,

entonces siguieran el que se propone por la SEP. En el cual se insiste en que se atienda a los alumnos con NEE, preferentemente con discapacidad.

En diciembre de 2006, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas aprueba la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).* Primera Convención del Siglo XXI y primera en la historia de la ONU que una Convención no es iniciativa de algún Gobierno, sino de la Sociedad Civil a nivel internacional. Eleva a nivel de Derechos Humanos las oportunidades de las Personas con Discapacidad en todos los ámbitos de la vida. El Artículo 24 que es sobre educación para todos los niveles y modalidades, emplea el Concepto Social de Discapacidad; Educación Inclusiva; las Barreras para el Aprendizaje y la Participación; y, los Ajustes Razonables.

Siendo la Convención un instrumento legal de la más alta jerarquía, que es vinculante y tiene nivel constitucional para los países miembros de la ONU, con un gran ascendiente en el enfoque y los conceptos sobre discapacidad. Mismos, que ya se venían manejando por Booth y Ainscow (2002) en las versiones recientes del *Index for Inclusion.* Personalidades como Gerardo Echeita, Rosa Blanco, Cynthia Duk y otros más, ponen a circular dichos conceptos a nivel internacional, particularmente, en América Latina. Transformando los de Integración Educativa, NEE y Adecuaciones Curriculares, que se habían difundido mundialmente por Salamanca´94.

Se trataba de modificar todo el sistema educativo y partir de él; no sólo desde la EE hacia el sistema educativo. Máxime que ya se habían detectado desde los organismos multilaterales algunas imprecisiones y desviaciones en la aplicación de los conceptos de Salamanca´94. Como los descritos aquí por México, cada país ha tenido los errores y desviaciones propios de acuerdo a su operación y lineamientos. Blanco (2010) se refiere a una confusión muy relevante como es el de las NEE. Dice: "Se confundió a las necesidades educativas especiales de los alumnos con los alumnos

con necesidades educativas especiales" p. 31. Como si éstas lo fueran de ellos en lo individual y no del contexto y las condiciones del hecho educativo. Se convirtió en un reduccionismo propio del Modelo Médico, al final de cuentas.

En 2008, la Oficina Internacional de Educación (OIE, UNESCO) reúne en Ginebra a expertos en el tema de la inclusión y ahí se delibera y decide adoptar el enfoque denominado Educación Inclusiva, con los componentes de Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Ajustes Razonables. A esta reunión acudió Rosa Blanco por parte de la OREALC-UNESCO, Santiago. La comunicación llegó rápido a los países de América Latina y el Caribe, tomando en cuenta que Rosa Blanco tenía ya una red muy bien comunicada, al haber sido la experta que asesoró la Región después de Salamanca´94. Con su liderazgo se pudieron realizar reuniones de evaluación y actualización con los responsables de la EE en los países que comprende la OREALC. Se realizó la primera el Valparaiso, Chile con financiamiento del organismo, en 1996; luego, fue en la Habana, Cuba, en 1997; después tocó en Iguazú, Brasil con la participación de Brasil y Paraguay, en 1998. Ahí se decidió hacerlo cada dos años, y le tocó a México la reunión internacional del 2000.

Pero ya no se realizó y se rompió la consecución de estas reuniones. No volvió a realizar hasta el 2004, en Santiago. Organizada por la propia Rosa Blanco desde la OREALC, a 10 años de Salamanca´94. Asistieron Álvaro Marchesi y Mel Ainscow. Esa reunión debió ser muy importante, se hizo un balance para la región. La OREALC inició un proyecto titánico, que cada país definiera qué entendía por NEE. Y realizar una estadística de América Latina y el Caribe. Se buscaba hacer un registro de la región con la participación de todos los países. Para construir el Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales (SIRNEE, 2007). México participó en esta consulta de la OREALC. Pero la interrumpió y en el documento de resultados, ya no aparecen los datos de nuestro país. Que se denominara luego como: Sistema Regional de Información de Estudiantes con

Discapacidad (SIRIED, 2010). Si se advierte, este documento ya no refiere el registro como NEE tal cual se inició la consulta, sino como Discapacidad, ya después de la reunión de expertos de la OIE en 2008.

La reunión en Ginebra de la OIE el 2008, no era un mero cambio de nomenclatura. Se trataba de un salto cualitativo. Había que centrarse en el cambio de la escuela regular como una escuela inclusiva. La Educación Inclusiva va más allá de ocuparse de los alumnos con discapacidad, se trata de no discriminar a poblaciones vulneradas en el sentido amplio. Es el caso de las mujeres, los grupos originarios, los migrantes, a los niños y niñas con discapacidad, incluso, la diversidad sexual. Se trata de una inclusión de amplio espectro.

El PFEEIE (2002), que se ocupaba de capacitación selectiva en las entidades del país, que lo solicitaran, se fue centrando en un programa de financiamiento extraordinario para proyectos de Integración Educativa. Se concursaban mediante una convocatoria nacional, con reglas de operación específicas. Luego, sirvió para premiar las buenas prácticas de Integración Educativa, que se realizaba en una ceremonia en la capital del país, los días 3 de diciembre como el Día Internacional de la Discapacidad. Estaba la versión de apoyo a la escuela regular a través de las acciones de las USAER y la versión CAM. Así como la participación de maestros especialistas y equipos multidisciplinarios y la participación de los padres de familia. La selección de los ganadores era mediante un jurado de expertos y personas competentes en el campo de la sociedad civil, principalmente.[1] Las experiencias exitosas premiadas y otras relevantes se difundían en una revista digital en el portal de la SEP.

La Dirección de EE de la SEP en el D. F. aprovechando la oportunidad que brindaba la invitación hecha por el documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios*

1 En una ocasión para hacer relevante el acto y proyectarlo con amplia difusión se invitó a la esposa del Presidente, en ese entonces, Margarita

de Educación Especial (SEP, 2006) para que asumieran, en al marco de la descentralización, sus propios manuales de operación de acuerdo a su contexto, elaboraron y difundieron su Manual. Y, de alguna forma se posicionó como punto de referencia. Y publicaron el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. USAER y CAM (SEP-DEE, MASE, 2011).* Aquí, ya se hace referencia a la Educación Inclusiva, Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Ajustes Razonables, ya no a la Integración Educativa, NEE, ni Adecuaciones Curriculares.

Para introducir los nuevos conceptos se hacían comparaciones entre la Educación Inclusiva y la Integración Educativa. Pero esta comparación se comenzó a convertir en la Educación Inclusiva como virtuosa y la Integración Educativa como todo aquello que representaba las malas prácticas. Como el hecho de que ésta era la que sacaba al niño del salón y la que hacia adecuaciones curriculares significativas, como el recorte del currículo de forma extrema, que en realidad convertía al currículo en paralelo. Llegando a veces a caracterizar la Integración Educativo prácticamente como si fuera el Modelo Médico. Se llegó a la exageración de prohibir referirse a las palabras *Integración, NEE y adecuaciones curriculares.* Llegando algunos servicios de EE a reducir el cambio por el simple cambio de terminología, pero la práctica seguía intacta.

Por otra parte, en 2011 también se abroga la Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad (LGDPD, 2005) y se sustituye por la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011). Se trata de una armonización a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD-ONU, 2006). Que por cierto, ya había tenido su impacto en la Reforma del Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que cambió de Las Garantías Individuales a la de Los Derechos Humanos y sus Garantías (DOF, 2011).

Zavala esposa del mandatario Felipe Calderón.

La Dirección de Educación Especial de la SEP en el D. F., en 2015, lanza una reorientación de las USAER. Entiende que esta operación de servicios de apoyo a la escuela regular tuvo origen con la estrategia de la Integración Educativa Escolar. Pensaron que si se quería tener una intervención desde la Educación Inclusiva había que reorientar este instrumento de intervención operativa. Así todas sus USAER las transformaron en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Es por eso que, de la totalidad de estudiantes en una escuela, la UDEEI está permanentemente alerta de los alumnos y las alumnas con discapacidad, Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) y/o talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad en Hospitales. Define su población objetivo como los *alumnos en situación educativa de mayor riesgo.*

La UDEEI vuelve a la población objetivo que no es exclusivamente con discapacidad, sino a la que está en situación educativa de mayor riesgo, en riesgo de exclusión[2].

Los CAM no se han reorientado ni siquiera incipientemente como las USAER. Pero sí han desviado lo que se denominaba cuando se crearon, la Integración Educativa. Que consistía en llevar el currículo básico con adecuaciones. Muchos, llevan ahora un currículo paralelo o porque las adecuaciones son altamente significativas, lo que implica un recorte del currículo, que

2 Las USAER mantenían a dos maestros de apoyo por escuela y la cobertura era del 50%, se reorganizaron para que en todas las escuelas hubiera presencia de USEEI, y destinaron a un solo maestro de apoyo, así cubrieron, con el mismo recurso, el 100% de las escuelas en la CDMX. Lo enlazaron en al Consejo Técnico Escolar (CTE), así apoya a toda la escuela y no sólo al o los maestros a nivel de aula. También vuelve al modelo de atención transversal generalizado y abandona el modelo de atención focalizado (en la discapacidad). Las UDEEI solo existen en la Capital del país, no son fácilmente generalizables a los Estados del país por la falta de recursos. Nunca llegaron a una cobertura del 50% de USAER, de 2 por escuela. Ni siquiera Nuevo León cubre el 50% de escuelas y eso que ha convertido a las USAER en itinerantes. Ya no permanecen los maestros de apoyo durante todo el ciclo escolar con presencia permanente en los centros escolares. Ya no son maestros de apoyo, son asesores escolares, una especie de forma híbrida de Asesor Técnico Pedagógico (ATP) pero actuando focalizadamente donde hay población con discapacidad, a diferencia de Ciudad de México (CDMX) con la UDEEI.

prácticamente hace nugatorio el derecho de estos alumnos a la enseñanza de la Educación Básica. Esto ocurre, en gran medida porque canalizan a los CAM a los alumnos con discapacidades severas. Concentrando en ellos niveles muy bajos de desempeño que hacen difícil la tarea para los docentes y abandonan fácilmente el currículo básico. No es lo mismo que se oriente a los padres de familia para que ellos sean los que elijan donde quieren que sus hijos cursen su educación básica y la aleatoriedad de la elección de los padres tenga como resultado la mezcla de alumnos con discapacidades severas y leves tanto en los CAM como en las escuelas regulares con el apoyo de las USAER. Esto no ocurre porque algunos Estados no le dieron esa función de orientar a los padres para que elijan el servicio que desean para sus hijos, desde las Unidades de Orientación al Público (UOP), como se diseñó para su creación.

Estas Unidades las desaparecieron o les dieron otra función, tipo de Centro de canalización como en el Modelo Médico, donde es el especialista el que decide con base a un diagnóstico sin la participación de la familia.

El hecho de no llevar el currículo básico en los CAM, como se diseñó originalmente; el asignarles la población solo con discapacidades severas, dividiendo dicotómicamente a la población con discapacidad entre leves y severas. A su vez, estableciendo reglas y procedimientos para la población con discapacidad diferente de la población sin discapacidad. En lugar de establecer las mismas reglas para todos, pero aplicando la flexibilidad para algunos, pero siendo dichas reglas únicas. Como ya se postulaba en las *Reglas Uniformes para las personas con discapacidad (ONU, 1993)*. Esto llevó a que la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) emitiera una resolución, que es inapelable e inatacable, por tratarse de la última instancia jurídica de la legislación mexicana: en noviembre de 2018, la Segunda Sala emitió la resolución ante un juicio de amparo a favor de un alumno con espectro autista, de que es inconstitucional que existan dos sistemas educativos, uno regular para todos y otro especial

para los alumnos con discapacidad. El especial no debe de existir, no lo protege y ampara la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, dijo el magistrado.

Si los CAM se consideran una modalidad de la Educación Básica, como ocurre con las escuelas multigrado en primaria y telesecundarias en el nivel medio, entonces no deben desaparecer, mientras sigan siendo opción para las familias con hijos con discapacidad, siempre y cuando se imparta ahí una educación en el marco del Plan y Programas Oficiales de la Educación Básica. Si se oferta un Programa paralelo de EE, aplica la resolución de la Segunda Sala de la SCJN de 2018[3].

Después de lo anterior, la discusión que ha trascendido es el cambio de nombre de la *Licenciatura de EE al de Inclusión Educativa,* con ello, se ha alimentado la idea que la EE va a desaparecer.

Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE, 2014)

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa PIEE surge en 2014 y tiene como antecedente directo la fusión de siete Programas presupuestales de los niveles educativos; Básica (Cinco Programas), Media Superior (Un Programa) y Superior (Un Programa). Para el caso de Educación Básica los Programas que se conjuntaron para la creación del PIEE fueron los siguientes: Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa; Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria; Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM); Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa

3 Los CAM irán desapareciendo hasta que las familias no lo consideren una opción válida para sus hijos con discapacidad. A más de 20 años de su creación, ya debierian estar extinguiendose, con la poca preferencia de los padres con una bien sustentada informados de parte de las Unidades de Orientación al Público.

a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED); y, Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena. La suma de los presupuestos de los 7 Programas no igualaba el monto, se reducía en el PIEE como uno solo Programa. Se mermó la fuente de financiamiento, tal parecía que se trataba de una estrategia para un recorte presupuestal.

Para Educación Básica, el PIEE funciona de forma marginal con poblaciones marginales, no incide en la operación regular del sistema. Son acciones suplementarias prescindibles. Y para el nivel de Media Superior y Superior, opera como una bolsa de recurso financiero extraordinario que se distribuye de acuerdo a los proyectos que se presentan cada año a través de una Convocatoria Nacional y que aplica de acuerdo a reglas de operación de observancia obligatoria. Este recurso puede suprimirse de un año a otro. Y no hay una formula multianual, que en ocasiones asegura la continuidad de acciones más complejas y efectivas.

El *Índice de Inclusión* (Booth, & Ainscow, 2013) y la versión y adaptada al español por Echeita (2015) ha tenido una difusión generalizada, mucho más que las versiones anteriores. Ha habido entidades, como Michoacán y Nuevo León, que lo han reimpreso de forma masiva para todo su personal. Se ha convertido en un Manual de Operación de aplicación selectiva, de acurdo a las necesidades para cada ocasión. Se ha utilizado en Educación Básica, tanto como en Educación Superior. Para realizar diagnósticos e intervenciones institucionales, como para investigación en los posgrados universitarios de tesis de maestría y doctorado.

Los cinco Programas de Educación Básica no se fusionaron, sólo se sumaron de forma yuxtapuesta. Esta forma mecánica de operar lleva a contradicciones. Por ejemplo, si quieres aplicar el *Índice de Inclusión* con niños migrantes, cuando aplicas el cuestionario donde dice: *¿es bienvenido cualquier niño que toca la puerta de esta escuela?* Los del Programa de migrantes dicen, no puedo aceptar a cualquier niño, tiene que ser migrante para que ingrese a este Programa. Esto es, cada Programa es excluyente

del resto de los alumnos. Son las consecuencias de mantener los programas de forma paralela. Lo que le ha importado al PIEE ha sido la dispersión del recurso respetando las reglas de operación de orden financiero, descuidando los criterios técnicos de cada programa.

Lo más relevante del PIEE (2014) es que su alcance es para todos los niveles educativos. Y por primera vez se consideran recursos para los estudiantes con discapacidad para Educación Media Superior y Superior. Magros recursos, pero aquí lo importante es que implícitamente hay un reconocimiento a la existencia de alumnos con discapacidad en estos niveles educativos. La expectativa social ha subido para que esta población llegue a nivel superior. La Educación Especial, sólo llega a la Educación Básica. Supone que es hasta ahí el límite de la posible escolaridad para un jóven con discapacidad. En países como Chile, Argentina y Brasil, sus acciones de EE llegan a la Educación Superior. En México no, la EE apenas y llega a secundaria.

El propio Sistema de Educación Media Superior (SEMS, 2008), diseñó un Centro de Atención para Personas con Discapacidad (CAED), es un sistema abierto con asesoría presencial intermitente. Están segregados del resto de los estudiantes del sistema escolarizado, sin discapacidad. No es un buen modelo, no es lo mejor para la Educación Inclusiva, mejor dicho no es Educación Inclusiva en el sentido pleno del término. Los Proyectos que presentan al PIEE en cada Convocatoria anual, es la creación de más CAED. Son metas cuantitativas solamente. Y así, están instalados más de 300 CAED en el país. Y es la única opción educativa de carácter público para los jóvenes con discapacidad que egresan de la secundaria. Es posible que de forma aislada y casuística haya estudiantes con discapacidad en el sistema escolarizado de este nivel. Los que hay lo están haciendo sin apoyo deliberado, en todo caso con el espontáneo apoyo que va teniendo ocasión en el día a día de la escuela del nivel bachillerato.

El PIEE en Educación Superior se inicia en 2015 y la bolsa a concurso para ese año fue de 100 millones de pesos. (5 millones 220 mil dólares, aproximadamente). La distribución de este recurso financiero fue del 27% para las universidades autónomas y el 73% para los institutos y universidades tecnológicas (Guajardo, 2017). Pareciera que se quiere inducir, mediante estímulos financieros, al sistema tecnológico para acoger a los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, más que a las universidades autónomas. Por otro lado, hay en México una buena parte de las universidades autónomas que tienen el sistema de media superior, con las preparatorias universitarias. El PIEE no considera a este subsistema. Ya que en la Convocatoria de Educación Media Superior es todo para los CAED, que corresponde al sistema de bachillerato general y tecnológico de la SEP.

Los Proyectos que se ven favorecidos por el PIEE cuentan con reglas de operación rigurosas. Nada del recurso puede ir a gasto corriente, todo es para inversión y gestión directa para los estudiantes. Hay que considerar que el PIEE es recurso extraordinario. El recurso ordinario lo ponen las universidades de su propio presupuesto.

El PIEE en todos los niveles favorece la no discriminación de las mujeres, los grupos originarios, los jóvenes con discapacidad, y la diversidad sexual. No obstante, los proyectos que se presentan para ser evaluados para el financiamiento extraordinario, más del 90% son para la población con discapacidad. No hay sensibilidad para los demás temas de la Educación Inclusiva.

Educación inclusiva en Educación Superior

En un estudio sobre la *Educación Inclusiva en la Educación Superior (Guajardo, 2017),* se indica que en todas las universidades autónomas del país, hay presencia de estudiantes con discapacidad, los apoyos son muy diversos, desde becas, materiales didácticos especiales, transporte y movilidad. Así como acompañamiento en

su trayectoria académica y orientación y capacitación al personal docente. También, auto organización de los propios estudiantes para el aseguramiento del logro en el ingreso, el mantenerse como estudiante regular y el egresar con estudios completos. No existen lineamientos generales para las universidades autónomas y están poco comunicadas, todavía no existen redes fuertes de apoyo e intercambio de estrategias de intervención y de gestión.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la universidad autónoma con mayor tradición en lo referente a la presencia y apoyo a estudiantes con discapacidad. Y cada vez éstos son más sistemáticos y efectivos. Cuenta con un *Programa Transversal de Apoyo* que se inicia en el 2008, con el Primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad, organizado por el Comité de Atención a Personas con Discapacidad (CAD). Dirigido a toda la comunidad universitaria, con o sin discapacidad para conocer iniciativas de inclusión. Este CAD su sede está en la Facultad de Filosofía y Letras y lo coordina la Dra. Alicia Angélica López Campos, se fundó en 2004. Este Programa está inspirado en el que creara The Berkeley University: Disabled Students Program (DSP). Que consiste en trabajo voluntario de los estudiantes sin discapacidad y que apoyan a sus compañeros. Este programa inspira también al de V*ida Independiente* y recientemente *Tendiendo Puentes* de Julieta Zacarías y Elisa Saad. Hay antecedentes en la UNAM para el apoyo a personas con discapacidad, es el caso de la Biblioteca Nacional, con la sala tiflológica para ciegos y débiles visuales, desde 1959. El deporte en silla de ruedas, atletismo, natación y tenis de la Dirección de actividades deportivas y recreación, con una tradición desde 1974. La Facultad de Trabajo Social, imparte cursos extracurriculares de Braille y Lengua de Señas Mexicana (LSM), a todo el público en general para promover la cultura de la inclusión.

En 2008 entró en operación el Transporte *PUMABUS* para personas con discapacidad motora: estudiantes, docentes y personal administrativo. Tiene capacidad para 10 personas sentadas, 5 sillas de ruedas con una rampa hidráulica y un área para personas con

aparatos ortopédicos. Al final de la jornada los traslada a diferentes puntos estratégicos de la ciudad.

En 2015 se organizaron las IV Jornadas de Inclusión y Discapacidad por el CAD. Se sensibilizaron y se hicieron cargo de esta Coordinación las Facultades de: Arquitectura; Bibliotecología; Ciencias Políticas; Comunicación; Derecho; Filosofía; Pedagogía; Psicología; y, Trabajo Social.

Así podríamos ir repasando cada una de las más de 30 universidades autónomas y todas tienen diferentes formas de apoyo a los estudiantes con discapacidad. La Autónoma de Tlaxcala, tiene una licenciatura en Educación Especial y una Maestría. En la entidad no hay Normal de EE y la universidad ha cubierto esta formación. La Facultad de Desarrollo Humano que es quien cuenta con estos Programas Educativos y tiene además un Centro de Atención al que acuden los estudiantes con discapacidad para recibir asesoría, de esta Facultad y de las demás Facultades que cuentan también con alumnos con discapacidad. La Universidad Veracruzana ha avanzado en adaptaciones de los exámenes de admisión para los estudiantes con discapacidad. Ellos han creado una Asociación Civil dentro de la Federación de Estudiantes Universitarios de la Universidad Veracruzana (FEUV). Cuentan con representatividad en las decisiones estratégicas que les atañen como personas con discapacidad. Esta representatividad hace muy autogestivos a los estudiantes con discapacidad que no se ven en la necesidad de que otros actúen por ellos por sus demandas educativas.

Hay una Universidad Tecnológica que es emblemática, es la de Santa Catarina, Nuevo León. Inicia su Programa de Universidad Incluyente en 2004. De los 3 mil alumnos con los que cuenta (que es el tope de matrícula que puede tener una Universidad Tecnológica, para que no se masifiquen), 600 tienen diferentes discapacidades. Todos están becados al 100%. Tienen apoyo de transporte, adaptado con elevador hidráulico para silla de ruedas; tienen sala tiflológica para los alumnos con ceguera; intérpretes de LSM para

los alumnos con sordera; hay apoyo económico de los empresarios de Monterrey a través de la Universidad; reciben apoyo para la inserción laboral. En este rubro tienen un alto rendimiento en la colocación de sus egresados en las empresas de la localidad. Los empresarios han encontrado el *plus* que es contratar a los jóvenes profesionales con discapacidad. Son más puntuales, casi nunca faltan, más honrados, con mayor fidelidad a la firma de la empresa. Saben aprovechar sus oportunidades de empleo. Hay un círculo virtuoso entre la formación profesional en esta Universidad y las empresas. Particularmente, con la formación de jóvenes con diversas discapacidades. Obviamente, que estos jóvenes conviven con los jóvenes sin discapacidad, en una forma incluyente.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en 2013 su Consejo Universitario aprobó la creación de un Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (Órgano Informativo Universitario, 2013). Esta universidad tiene una matrícula de poco más de 40 mil estudiantes, y hay entre ellos cerca de 150 estudiantes de todas las discapacidades, incluyendo a estudiantes con autismo y con discapacidad intelectual. Los hay en sus 9 preparatorias y en sus Facultades. El Programa Universitario actúa de forma transversal en todas las Unidades Académicas que tienen alumnos con discapacidad. Cuenta con un *Manual Azul*, aprobado por el Consejo Universitario, y trae especificaciones técnicas de accesibilidad para los espacios físicos en las obras de construcción de la universidad. Tiene 3 Unidades de Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE). Estas USAIE tienen un jefe del Programa, pero trabaja con estudiantes de las Facultades de Psicología, Educación, Diseño, Deportes y con los que se vayan requiriendo de acuerdo a sus prácticas profesionales. Esta Unidad cuenta, también, con un Programa de radio de la universidad para difundir la cultura de la inclusión educativa. Con entrevistas a los propios estudiantes con discapacidad para que comenten sus experiencias y sus demandas.

A los docentes que han implementado estrategias sobre adecuaciones en el aula, que implique al grupo y al o los estudiantes con discapacidad. *Naturalizar* la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad. Entrevista a expertos para que opinen sobre las innovaciones en curso. Se realizan Ajustes Razonables en los exámenes de selección a la hora de la aplicación. Es importante mencionar que hay entre 60% y 70% de aspirantes que cubren los puntajes de aprobación. Y el otro 30-40% que no lo hace, pero no está tan lejos de la línea de corte. No obstante que no son exámenes estandarizados para jóvenes con discapacidad. Sino, precisamente, se estandarizan los reactivos con jóvenes sin discapacidad. Por lo que no resulta justo excluir a nadie con esos exámenes. Pero es inútil que los presenten, ofrecen información para su trayectoria académica. A los alumnos Sordos se les ofrece el apoyo del intérprete educativo de LSM. Para los ciegos se crean audiotecas con los temas de los libros correspondientes a los planes de estudio de cada profesor. Más los apoyos en Braille que puedan acercárseles también.

Estos son a modo de ejemplos de algunas universidades que están haciendo esfuerzos para la Inclusión Educativa. E ilustrar cuál es el ánimo que hay en Educación Superior con respecto a los estudiantes con discapacidad que ya llegaron y que seguirán llegando a las universidades del país.

A modo de reflexión final

A 25 años de la C*onferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad,* auspiciada por la UNESCO y el Gobierno Español en 1994, nos permite una toma de distancia suficiente para valorar lo significativo que ha sido para México tan relevante acontecimiento. Estuvieron personalidades que han dado seguimiento continuado a la evolución del tema, manteniendo la contemporaneidad vigente de la inclusión. Es el caso de Seamus Hegarty, de Gran Bretaña; Gordon Porter por Canadá; Bengt Lindqvist, de Suecia; Álvaro Marchesi Ullastres, por España y Presidente de la Conferencia; N. K. Jangira

de la India; de Cataluya; del País Vasco; de China, de Italia; de Francia; Lena Salé de UNESCO; Mel Ainscow, de la Universidad de Manchester; etcétera. Pero también, personalidades que a lo largo de estos 25 años surgieron a la escena mundial a impulsar y orientar el rumbo a donde nos llevó la Integración Educativa. Es el caso de Gerardo Echeita, de Rosa Blanco, de Cynthia Duk, de Climent Giné.

En el tema de Preparación para la Vida Adulta, en el numeral 55 del Informe Final de la Conferencia Mundial de Salamanca, apenas y se toca el tema de la Enseñanza Superior, no por ello menos relevante. Se dice que sobre la transición de la escuela a la vida, así como la transición a la enseñanza superior, cuando esto sea posible, para ello, apoyar el ingreso a este nivel. Así como la transición al salir de la escuela para hacerlos independientes.

Estando yo ahí, en la Conferencia Mundial de Salamanca hace 25 años, recuerdo la mención a la Enseñanza Superior, y el impacto que me causó imaginar esto como utopía. ¿Cuánto tiempo nos va llevar? me dije en aquellos momentos. A partir de 2003, 2004 y más fuerte hasta los 2013 y 2014, en México ha estado bullendo con visibilidad inocultable la presencia de estudiantes en la Enseñanza Superior. Son las generaciones que abrieron paso en diversas formas para acceder a la Educación básica hace 25 años con la Integración Educativa. Pienso que sin el *hito* de la Conferencia Mundial de Salamanca no hubiera sido posible lo que ahora estamos viviendo en nuestras universidades de todo tipo, autónomas, tecnológicas, privadas, o de otras ramas de la Enseñanza Superior. Han llegado los estudiantes con discapacidad no de forma esporádica. Llegaron los primeros, pero van a seguir llegando de aquí en adelante y siempre. Como cuando llegaron las primeras mujeres a las universidades, luego a las ingenierías y a las carreras científicas, y así forman parte innegable del paisaje de cualquier universidad. Y ya no dejaron de llegar.

La pregunta es cómo es que están arribando los estudiantes con discapacidad a las universidades. ¿Fue la integración o la

inclusión en la escuela regular? ¿Lo apoyaron los profesionales de la EE? ¿Estuvo en un CAM y eso le ayudó a llegar a este nivel educativo? Esto es perfectamente posible saberlo. Es cuestión de revisar las trayectorias educativas de los estudiantes que ya están en las universidades.

Hay una estudiante en la UAEM, que está en 8° de 9 semestres de la licenciatura de Música. Estudia como ejecutante de un instrumento, como opción de su carrera. Es una chica de 30 años, con ceguera y síndrome de Down, Margarita Porras Cruz se llama. Ella, no fue aceptada en la escuela primaria por sus condiciones de *doble discapacidad*. No son sumables en el sentido estricto, pero así se aprecia por muchos. Entonces, estudió su primaria y su secundaria en uno de los servicios que ofrece el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) a nivel estatal. Es un sistema abierto e individual y es para los adultos en rezago de 15 años y más, pero se puede hacer dispensa de edad de hasta los 10 años, por razones justificables. Su asesora, se puso estudiar Braille para poderle enseñar y lo logró. Terminado sus estudios de Educación Básica, acudió a un servicio educativo de Educación Media Superior, como es el CAED, que aquí hemos hecho referencia, es también abierto y la asesoría presencial se hace de forma individual o de pequeño grupo. Obtuvo así su bachillerato y luego accedió a la Escuela de Teatro, Danza y Música de la UAEM. Su primera experiencia escolarizada fue hasta la Educación Superior. Porque la Educación Básica la rechazó. No fue a EE, se formó en sistemas alternativos de educación, como fue INEA y el CAED. Hay estudiantes Sordos que están en Arquitectura y en la Facultad de Artes, que estuvieron en un CAM, el sistema escolarizado de la EE. Ahí estuvieron aprendiendo primero la LSM. Fuera de EE no hubieran encontrado una institución que les enseñara la LSM. Así ocurre con una alumna ciega que ingresó a la Facultad de Psicología, estuvo en un CAM y ahí le enseñaron el código de escritura Braille y con esto se ha movido a lo largo de su trayectoria escolar. Otros sordos que están en un CAM, donde le enseñaron la LSM, sólo tienen hasta los estudios de Educación Primaria. La Educación Media la estudian en una Telesecundaria

de enseñanza regular. Que es un servicio educativo que tiene un solo maestro para todas las materias Y como a esa Telesecundaria van los niños del CAM que terminan Primaria y que son Sordos con LSM, Los maestros ya los conocen y les entienden, se fueron familiarizando con la LSM, y sí se comunican con estos chicos, aunque esa Telesecundaria no forma parte de EE.

Está el caso de los estudiantes Sordos en la universidad. Llegan sin el dominio aceptable del español escrito. Que para ellos, el español solo puede ser escrito, no hay otro modo de conocerlo. Ya en Educación Superior no hay muchas Señas para bastantes conceptos. Por lo que un buen atajo es que a través de la escritura accedan a estos conocimientos de los que no existe su Seña para acceder. En la Educación Básica de dónde vienen pueden perfectamente cursarla con la pura LSM, como su lengua materna. Como nosotros los oyentes adquirimos los conocimientos en la Primaria y la Secundaria de forma monolingüe, con puro español, nadie en estos niveles nos exigió el inglés. Entonces, ya en la Enseñanza Superior tenemos que enseñarles a leer y escribir el español. La otra, es coordinarse con EE para que los alumnos Sordos adquieran la Lengua Escrita, el español, desde temprana edad, esto es, en la Primaria. Se requiere el enfoque psicogenético de Emilia Ferreiro para que *adquieran* y no que la aprendan la Lengua Escrita. Esto es, con hipótesis por descubrimiento y no de forma mecánica y memorística. Estamos frente a un conocimiento y dominio de larga trayectoria académico-cognoscitiva. Es indispensable coordinarnos con EE. Para preparar a los muchachos y que puedan entrar a la Enseñanza Superior. No porque todos deban de ingresar a la Educación Superior como un elemento necesario y deseable. Pero para los que sí podrían y querrían debemos darles respuesta efectiva. Hay cuestiones que deben de ser demandas educativas que son válidas que deben bajar de la Enseñanza Superior hacia la Educación Básica.

Desde la Enseñanza Superior se advierte que en el país tenemos un sistema de EE muy heterogéneo, casi anárquico. Además no creo podamos uniformarlo por más que se esforzaran o quieran

hacerlo. Esta amplia variedad favorece opciones para llegar a la Enseñanza Superior y si no, a las competencias que múltiples opciones laborales exigen.

Tres asuntos más Uno, creo que la Integración Educativa pudo ser denominada también Inclusión Educativa, para nosotros en nuestra trayectoria de estos 25 años son lo mismo. Pero la estigmatización del término Integración Educativa no lo ha permitido en estos tiempos. Diferente es la Educación Inclusiva, que implica toda la gama de las exclusiones, de los diversos sectores, por lo que favorece la perspectiva de género, la interculturalidad, la discapacidad, los migrantes y la diversidad sexual. Y así como el caso de las mujeres su estrategia la define la perspectiva de género, a los indígenas la interculturalidad, a la discapacidad su estrategia específica la define la Inclusión Educativa, dentro del concepto marco de la Educación Inclusiva. Esto es, la Inclusión Educativa también es Educación Inclusiva, aunque su inversa no lo sea. Esto es, Educación Inclusiva no se puede reducir solo a la Inclusión Educativa.

Dos, si los CAM hubieran sido una opción elegible libremente por la familia de los alumnos con discapacidad, leve o severa, de entre ésta y la escuela regular con USAER, a 25 años de haberlo hecho sostenida y sustantivamente, ya ahora –con decisión informada- se estarían extinguiendo los CAM gradualmente, por convicción de una falta de demanda de las familias. Y no porque autoridad alguna lo sentencie o lo mandate.

Tres, no cabe duda que la presencia de jóvenes con discapacidad en las universidades no se debe a la expectativa que EE tiene de ellos en su rendimiento educativo, tanto en la escuela regular con USAER y el CAM, ni se debe a la expectativa que tiene el sistema educativo general, se debe a las altas expectativas que tienen sus familias y ellos mismos de llegar más lo más lejos en su educación.

Y una última preocupación, México tiene las cifras estadísticas de la población con discapacidad, del formato del cuestionario de la 911, pero esto da los datos de dentro del sistema educativo, pero

no ofrece los de fuera del sistema. Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) son difícilmente comparables con el formato de la 911. Porque éste cuenta las deficiencias –orgánicas- (cuantos ciegos, sordos, neuromotores, etcétera) y el INEGI cuenta discapacidades, que son desempeños en contextos, independientemente de la deficiencia orgánica ("¿Vive alguien que puede subir y bajar escaleras sin ayuda?"). Creo que sabríamos con certeza cuántos niños y jóvenes con discapacidad están fuera del sistema educativo si México hubiera colaborado con el SiRIED de la OREALC. Porque por deducción de cifras entre SEP e INEGI, están más niños y jóvenes con discapacidad afuera que adentro del sistema educativo. Y eso es sumamente discriminatorio e injusto, es muy excluyente.

Con pensamiento crítico y sin prejuicios creo que bien vale la pena una relectura del Informe Final de la Conferencia Mundial de Salamanca´94 para corregir viejos errores y formular nuevas respuestas para la equidad educativa.

Referencias

Booth, T. & Ainscow, M. . (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM.

Booth, T. & Ainscow, M . (2000). Índice de Inclusión.. Santiago: OREALC/UNESCO, And Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Blanco, R.. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva, La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. En Aportes para las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación(300). Ginebra: OIE-UNESCO.

Blanco, R. (coord.). (2007). Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales. Sistematización de resultados. Santiago: SIRNEE/ UNESCO. ISBN: 978-956-8302-99-3.

Blanco, R. (coord.). (2010). Sistema regional de información

educativa de estudiantes con discapacidad. Propuesta metodológica.. Santiago: OREALC/UNESCO.

DGEE. (1993). Proyecto General de Educación Especial. México, D. F., Cuadernillos de Integración Educativa (1) SEP-DGEE.

DOF. (1993). Ley general de educación 018/1PO1/00. Artículo 41. . 13/07/1993, de SEGOB Sitio web: http://www.diputados.gob.mx/servicios/datorele/cmprtvs/iniciativas/Inic/18/2.htm

Guajardo-Ramos, E.. (2017). Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder los estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?.. Beau Bassin: Académica Española. ISBN: 978-3-639-73390-7.

Guajardo, E.. (2016). Información sobre la normatividad nacional e internacional y políticas relativas a la atención educativa a las personas con discapacidad en la educación obligatoria. CDMX: INEE.

Guajardo, E. (2004). A diez años de la declaración de Salamanca. Preescolar, SEPyC, i, 200.

Guajardo E.. (1997). Declaración de la conferencia nacional: atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad. México D. F. : SEP, Dirección General de Educación Especial.

Órgano Informativo Universitario. (2013). Adolfo Menéndez Samará (73). Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos 2012-2017.

Sánchez Regalado, P. (coord.). (2011). Manual de servicios de educación especial. USAER y CAM, CDMX, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2014). Programa para la inclusión y equidad educativa. CDMX. SEP-SEB.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México, D. F., SEP-SEBN.

Secretaría de Educación Pública. (1997). Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. (SEP.SNTE), Huatulco, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa de fortalecimiento

de la educación especial y la integración educativa. México, D. F.: SEP-SEBN.

Secretaría de Educación Pública. (1993). Acuerdo para la modernización de la educación básica. México, Distrito Federal. SEP.

SEGOB (2011) Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, DOF, 230.

SEGOB. (2005). Ley general de los derechos de las personas con discapacidad. DOF, 220.

SEGOB. (1993). Ley general de educación. 13/07/1993. , de DOF Sitio web: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México, D. F. SEP-SEMS.

UNESCO (1994) Informe final: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Madrid, UNESCO-MINIDUC.

ONU (2006) Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, N. Y., ONU.

Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos

Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid

"Las causas perdidas son las únicas por las que merece la pena luchar" (J. Stewart)

Introducción

En este texto me propongo compartir algunos análisis relativos a algunas características, tareas y procesos que suelen tener en común los centros educativos comprometidos con el principio de equidad educativa y con el compromiso de hacer efectivo el derecho a una educación más inclusiva para todo el alumnado. En este sentido, y por aquello de buscar el mínimo común múltiplo de aquellas experiencias que conocemos[1]- bien directamente o bien por referencia del trabajo de otros colegas (Echeita, 2019)-, diría que lo que todas ellas comparten un compromiso muy serio y sostenido con procesos de mejora e innovación educativa que permiten ayudar a crear y a extender lo que el profesor Slee (2012) está llamado un "escuela extraordinaria", inclusiva, superadora de la dicotomía regular/especial que hoy tenemos. Ello hace imprescindible la necesidad de generar una *gramática o pedagogía inclusiva.* (Echeita, Sandoval y Simón, 2016), que nos permita pensar y actuar en ese nuevo marco.

En efecto, ello ocurre porque, por más que muchos quisieran, el desarrollo de una educación más inclusiva no cabe en el marco de la "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2001), que ha definido nuestros sistemas de educación formal desde su nacimiento hasta

1 Partes significativas de este texto proceden de trabajos previos realizados, en particular, con mis compañeras de departamento las profesoras Cecilia Simón y Marta Sandoval; Echeita, Sandoval y Simón (2016); Simón, Sandoval, Echeita et al (2016).

su progresiva extensión a la mayoría de la población escolar mundial. Aunque, lamentablemente, no debemos olvidar que hoy todavía, 58 millones de niños y niñas en muchos países del planeta, ni tan siquiera tienen acceso a la escuela[2].

Me gusta mucho este símil de la *gramática escolar* para ayudarnos a comprender la realidad escolar y para pensar en los desafíos que tenemos por delante para avanzar hacia una educación más inclusiva. En efecto, al igual que toda lengua tiene una gramática formal que determina las normas, principios y supuestos que estructuran la comunicación con ella (¡y también nuestra forma de pensar el mundo!), cabría decir que "la escuela" (desde la educación infantil a la universidad), también tiene una *gramática* desarrollada por sus "usuarios" habituales (profesorado, alumnado, familias, administración, académicos, etc.) y aprendida, en gran medida, de manera implícita pero también enseñada en la mayoría de los centros de formación del profesorado. Esa *gramática escolar* es la que define y estructura lo que en ella se viene haciendo "desde siempre"; qué se enseña y evalúa, cómo y cuándo, en qué espacios, con qué profesorado, con qué expectativas,… Y es también la que nos hace pensar y actuar de una determinada manera sobre cuestiones fundamentales como la forma de afrontar la diversidad del alumnado en las aulas, la convivencia o la participación de las familias, entre otros muchos aspectos relevantes para la práctica educativa.

No creo que nadie se extrañe si afirmo que nuestros sistemas educativos y su escuela han tenido (y siguen teniendo en su conjunto) *una gramática escolar excluyente*, que explica que a la escuela solo accedieran hasta no hace mucho tiempo, unos pocos alumnos y donde solo se daban por "buenas" o "normales" determinados rasgos identitarios, capacidades, o procedencias (Echeita, 2017).

Transformar esa realidad escolar, emprender el viaje hacia una escuela más inclusiva, construir una nueva gramática

2 http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf

escolar acorde con esa ambición, es un proceso muy complejo, porque lo que ocurre "dentro de las puertas de la escuela" está íntimamente interconectado con lo que ocurre "entre las escuelas" (por ejemplo, si hay varios tipos de escuelas con recursos desiguales; públicas, privadas, semiprivadas) y, sobre todo, "más allá de esas mismas puertas" (pobreza, desempleo, insalubridad, violencia,…), configurando lo que Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013), han denominado con acierto, como una compleja "ecología de la equidad", en la cual la escuela es solo un elemento de un ecosistema dinámico e interdependiente que puede paliar o reforzar las relaciones entre desigualdad educativa y social (AA. VV, 2012).

En este sentido, una primera y urgente reflexión que no debemos dejar pasar por su gran trascendencia es la necesidad imperiosa de poner en marcha estrategias de intervención educativas multidimensionales (no exclusivamente en el ámbito de la educación formal y solo "puertas adentro de la escuela"), para hacer frente a la inequidad social imperante, particularmente lacerante en el espacio iberoamericano (Blanco, 2006).

Es por ello que muchos trabajos realizados nos muestran, por ejemplo, que es necesario complementar el esfuerzo que se realiza dentro de una escuela para transformarse y ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, con otros esfuerzos, de carácter local y más amplios, que deben ir dirigidos a establecer redes de apoyo entre centros, así como lazos con las comunidades en la que se encuentra cada uno de ellos (Ainscow, 2016; AA. VV. 2012). Evidentemente, como también hemos señalado, estos esfuerzos deberían ir de la mano de políticas nacionales y locales en materia de urbanismo, salud, empleo, vivienda, transporte, seguridad, etc., encaminadas a la creación de una sociedad más justa e igualitaria.

Es evidente que "los educadores y las educadoras" (en un sentido amplio del término), tenemos una especial responsabilidad y capacidad de acción respecto a lo que ocurre o puede ocurrir

"puertas adentro de la escuela" y "entre escuelas", pero sin olvidar que también somos *ciudadanos* con una significativa responsabilidad sobre lo que ocurre o puede ocurrir "más allá" de aquellas. En el fondo, la educación escolar es una cuestión política que nos interpela sobre el tipo de sociedad que queremos ayudar a construir y mantener (Slee, 2012).

Pero en este texto quiero centrarme sobre aquello en lo que como educadores podemos incidir, sea en mayor o menor grado según nuestras condiciones. Con este propósito empezaré por sintetizar lo que apreciamos como algunos elementos (procesos, características y prácticas) nucleares que centros escolares de diferentes países y contextos - y que nos atrevemos a llamar *inclusivos*-, vemos que comparten. En este sentido, y en consonancia con lo señalado al inicio de este texto, hacemos como propio el criterio que adoptan Booth y Ainscow (2015, p. 31), para llegar a considerar un centro escolar como inclusivo:

> "No es deseable un certificado que sugiera que la escuela ha alcanzado un destino final en cuanto a la inclusión. Las escuelas siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final, "una historia interminable". En el único sentido en el que sería deseable proclamar a una escuela como "inclusiva" es cuando se compromete firmemente con la sostenibilidad de un proceso de mejora escolar guiado por valores inclusivos".

Prácticas inspiradoras de los centros escolares inclusivos

Cada centro escolar es único y se desarrolla dentro de un contexto propio que genera condiciones particulares irrepetibles, incluso cuando se comparten aspectos comunes como el país o el tipo y características formales de la escuela. Por ello, y dicho sea de paso, en general, no nos gustan los análisis comparativos que

inciden en el concepto de *"buenas prácticas"*. Porque esas *buenas prácticas* - que sin duda lo son en la mayoría de los casos en su propio contexto- , pocas veces son generalizables a otros contextos y realidades, con lo que no es inusual que no solo sirvan poco para ayudar a cambiar, sino que tengan también un cierto *efecto boomerang desmoralizador,* en la medida que uno se sienta incapaz de llevarlas a su realidad. Nosotros aprendimos ya hace tiempo con Ainscow y Booth (1998), a pensar más bien en términos de *"practicas inspiradoras"*; prácticas cuyo conocimiento y análisis deben, sobre todo, ayudarnos a comprender por qué esos equipos docentes y su comunidad educativa han podido hacer lo que han hecho; prácticas con la capacidad de "sorprendernos" mostrando que aquello que para algunos *es imposible o un gran problema,* otros lo han convertido en un *desafío* movilizador de su energía y sus recursos. Prácticas, en definitiva, que no nos dicen; "copia lo que yo hago", sino más bien; "es posible hacer cosas distintas; nosotros lo hemos hecho ¿por qué tu no vas a poder algo parecido ajustado a tu realidad?".

Como he anticipado, en lo que sigue voy a resumir algunos *practicas* comunes observadas en centros educativos inclusivos con los que hemos trabajado estrechamente (Simón, Sandoval, Echeita et al, 2016; Messiou, Ainscow, Echeita, et al, 2016), con la idea de que sean *inspiradores* y motivadores para ponerse en marcha o mantenerse en este interminable proceso de querer ser más inclusivos. Hablamos de *prácticas* en su sentido muy amplio del término, pues no se refieren solamente a las prácticas de enseñanza/aprendizaje que se desarrollan en las aulas, sino que también se refieren a actuaciones en distintos ámbitos o esferas de las *políticas* de centro, lo que en último término también nos habla de los valores y principios que configuran la *cultura moral* de estos centros (Puig et al, 2012).

Obviamente nuestra experiencia tiene un *sesgo eurocéntrico* que no podemos ni pretendemos obviar. Con todo y con ello creemos que lo que sabemos puede ser *inspirador* en el contexto mexicano, y desde esa expectativa y con humildad la compartimos. La

ordenación de estos elementos no supone un principio de prelación en su importancia. Más bien se trata de algo más próximo a un conjunto articulado e interdependiente de factores que a un simple sumatorio.

a) Equipos docentes que saben buscar y cuidar los momentos para la reflexión y el análisis de sus prácticas y de la relación de estas con los valores inclusivos que quieren mantener

El desafío y el dilema de la diversidad, que es el núcleo de la educación inclusiva, tiene que ver, en efecto, con

> "….reconocer que vivimos en un mundo donde la de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer, entre otras muchas, es la norma y donde la creciente y compleja interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ella". (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, p.330)

Sin duda, la escuela, es uno de los contextos de referencia donde los estudiantes aprenden, precisamente, a valorar (¡positiva o negativamente!), cómo vivir la diversidad y a pensar en qué tipo de mundo les gustaría vivir a este respecto. La experiencia de los centros que aquí traemos asume que la educación inclusiva es, en definitiva, una cuestión de valores y principios éticos. Son estos los que, de acuerdo con Booth y Ainscow (2015), como señalamos en la introducción, sostienen la puesta en marcha y el desarrollo de este complejo proceso de continua mejora que supone la educación inclusiva. Los procesos de reflexión y discusión de los equipos docentes de estos centros se centran, en gran medida, en la relación entre estos valores y sus distintos *sistemas de prácticas* (Puig et al 2012). En referencia a este aspecto, una tarea fundamental que siempre está sobre la mesa es la implementación y mejora de los tiempos para la coordinación y reflexión conjunta del profesorado

sobre sus prácticas y políticas educativas en materia de equidad/inclusión/atención a la diversidad (Echeita, Martín, Sandoval y Simón, 2016).

b) Una visión amplia e inclusiva del apoyo escolar

Una característica compartida por los centros que conocemos es que tratan de superar la visión limitada y restringida de *apoyo,* entendida esta como algo centrado únicamente en el trabajo de determinados profesionales y sobre un determinado grupo de alumnos "especiales". Más bien se esfuerzan por implementar un concepto de *apoyo* mucho más amplio y sistémico, que va más allá del apoyo que podemos considerar "directo" por parte de profesionales concretos, aunque, sin duda, este es importante (Sandoval, Simón y Echeita, 2012; Rappoport, 2017).

Así, se considera que *apoyo* también lo pueden proporcionar otros muchos miembros de la comunidad escolar de muy diversas formas: cuando el docente planifica las actividades pensando en todo su alumnado; cuando los estudiantes se ayudan entre sí trabajando cooperativamente; cuando el profesorado se apoya mutuamente (programación de sus clases, observación mutua, equipos de veteranos que atienden las dificultades de los que tienen menos experiencia…); cuando se cuenta con la participación y la confianza de las familias y otros miembros de la comunidad, o cuando se propicia un marco de convivencia positivo y acogedor para todos.

c) Profesorado que confía y escuchan con sinceridad lo que sus alumnos y alumnas tienen que decirle para mejorar sus prácticas de enseñanza y evaluación

Como sabemos (Ainscow, et al., 2012; Susinos y Ceballos, 2012), contar con las *voces de los estudiantes* se ha mostrado como una herramienta de gran valor en los procesos de revisión y mejora de

los centros educativos. Aunque, como señalan Susinos y Ceballos (2012), debemos avanzar hacia modelos más comprometidos con la participación que vayan más allá de la consulta y en donde el protagonismo de los alumnos en el diseño y desarrollo de proyectos del centro sea mayor.

d) Apertura de los centros a su comunidad y especial preocupación por la participación de las familias en un marco de confianza mutua y responsabilidad compartida

La mayoría de estos centros están de acuerdo en que es necesario buscar diferentes y variadas vías para que las familias se impliquen y participen de una forma activa y real en todos los ámbitos de la escuela (Simón, Climent y Echeita, 2016), Pero también hay una postura común al plantearse que es necesario ir más allá de las "puertas" de sus centros, hay que conocer los recursos de la comunidad y ponerlos a disposición de la escuela, a la vez que la propia escuela se "pone al servicio" de su comunidad (Parrilla, Muñoz y Sierra, 2013). El desarrollo de los centros debe estar ligado a los esfuerzos de la comunidad en la que se insertan para enfrentarse a las inequidades experimentadas por los niños y niñas. Esto implica vincular el trabajo de las escuelas con los de otras agencias, organizaciones y grupos comunitarios relacionados con la promoción del bienestar económico y social de la zona (Ainscow et al., 2012), así como promover la colaboración entre escuelas, proponiendo un enfoque de reciprocidad entre las mismas.

e) Equipos directivos que contribuyen a crear las condiciones y el clima de relaciones necesario para hacer frente a los constantes desafíos del proceso hacia una educación más inclusiva

Como señalan Ainscow y West (2008), es estratégico saber aprovechar el potencial y las experiencias existentes dentro de cada escuela. Para ello, como reconocen los centros cuyas prácticas estamos analizando, el papel de los equipos directivos es decisivo, pues estos deben ser capaces de crear las condiciones y el clima de relaciones apropiado para que todas estas actividades, necesarias para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora del centro, puedan llevarse a cabo. Como señalan Murillo y Krichesky (2015), en todos los procesos de cambio escolar considerados eficaces siempre hay personas que lideran, capaces de promover y sostener una cultura de aprendizaje y mejora del centro.

f) Una pedagogía inclusiva; diversidad, variedad, elección

Pero, en última instancia, *las aulas* son el núcleo de la mejora escolar (Murillo y Krichenski, 2015). Por ello, todos los cambios que hemos mencionado, al final tienen que incidir y observarse en las aulas escolares, (desde la educación infantil hasta la universidad).

En esas *aulas* - esto es, en todo lo que ocurre alrededor de la programación, desarrollo y evaluación de las prácticas educativas que allí se desarrollan-, el cambio tiene que partir de las concepciones y valores que sostienen lo que varios autores han llamado una "pedagogía inclusiva" (Florian y Linklate, 2010) y que, a su vez, tiene mucho que ver con lo que se está conociendo como "personalización del aprendizaje" (Coll, 2016).

Los elementos que fundamentan esta "pedagogía" están alejados del esquema que hasta ahora ha dominado nuestra forma de pensar, en particular, en lo relativo a cómo responder con equidad al alumnado más vulnerable a los procesos de exclusión

(segregación, marginación y/o fracaso escolar). Este esquema que podemos denominar "tradicional" es el dominado por *las concepciones deterministas* sobre la capacidad de aprender del alumnado (en consonancia con una idea de la inteligencia como una capacidad igualmente determinada y fija) y por prácticas escolares homogéneas para la mayoría y solo, puntualmente adaptadas para algunos.

Por el contrario, la *pedagogía inclusiva*, tienen en el constructo de "transformabilidad" (Hart, Dixon, Drummond y Mclntyre, 2004; Hart y Drummond, 2014), su núcleo fundamental. El mismo hace referencia al conjunto articulado de valores y concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan;

> "la firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente" (Hart y Drummond, 2014 pág.442).

Hart y Drummond (2014), hacen referencia a concepciones que ponen de manifiesto una interdependencia entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, por ello, se oponen fuertemente a las visiones deterministas de la capacidad de aprender y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013). Este principio se refleja, sobre todo, en una forma de pensamiento pedagógico que tiene dos elementos distintivos. En primer lugar, se trata de profesores y profesoras que continuamente tratan de conectar imaginativa y empáticamente con sus estudiantes. Intentan ver y experimentar los acontecimientos del aula como si lo hicieran a través de los ojos de sus alumnos y alumnas, tanto como de los propios. El profesor intenta comprender el "estado mental" que puede subyacer a sus acciones y elecciones, así como sus emociones, atribuciones y expectativas.

En segundo término, y con la finalidad de mejorar el rendimiento de todos sus estudiantes, están continuamente conectando sus percepciones con las condiciones del aula para pensar qué aspectos cabría cambiar, enriquecer, diversificar. En este sentido son conscientes de que todo lo que hagan (actividades, formas de interacción, forma de enseñar, etc.), puede tener una influencia en dicho rendimiento.

Este pensamiento se apoya (como se quiere reflejar en el Figura, 1), en la articulación de tres principios. En primer lugar, el profesorado con una concepción "transformadora" confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y su desarrollo, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan también ejercer su propio poder en relación con su futuro ("COAGENCIA").

Al igual que le ocurre al profesorado, las opciones que decidan tomar los alumnos les conducirán, o bien a perpetuar las dinámicas que permanentemente fijan su capacidad de aprendizaje como algo estable, o bien a contribuir a la progresiva transformación de su capacidad de aprender. Como agentes activos de su propio aprendizaje los estudiantes pueden usar su poder, para resistir y contrarrestar los mejores esfuerzos del profesorado para tratar de mejorarlo. El principio rector de la *transformabilidad* solo puede tener impacto como resultado de una acción conjunta ("JUNTOS") en lo que, por lo tanto, debemos considerar como una empresa compartida.

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad ("COAGENCIA") en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que confiar en que su docencia tiene *significado y sentido,* en que aquellos pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias. Para ello, los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden ("CONFIANZA"). La confianza mutua facilita que haya una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la idea de *transformabilidad* de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no "dividida".

Transformabilidad. "Firme convicción de que la capacidad de aprender de todos los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente". Interdependencia entre E/A. "Ninguna acción educativa es neutral". No al determinismo del CI. "El presente es el futuro en proceso"

Finalmente, la *transformabilidad* se vincula con varios principios éticos" insoslayables (Furman, 2004):

- Las "éticas de la responsabilidad y la profesionalidad". Estas "éticas" hacen que el profesorado asuma la oportunidad y la responsabilidad de trabajar para mejorar el aprendizaje de todo su alumnado. Para Hart y Drummond (2004), lo anterior se traduce en el principio de TODOS. Lo opuesto a este principio de TODOS no es *ninguno*, o la creencia de que estamos hablando solo de *"algunos"* o de *"la mayoría"* del alumnado, pero no realmente de *TODOS*. Este principio supone la valoración de las contribuciones de *todo* el alumnado y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una comunidad.

- Junto con los anteriores, el principio ético que conduce a un activo rechazo de las injusticias o inequidades ("ética de la justicia"), y a la responsabilidad profesional de reflexionar sobre su propia práctica. Esto permitirá poner en relación lo que cada uno hace con sus valores y sobre la incidencia de dichas prácticas sobre éste o aquel estudiante en concreto ("ética de la crítica"). Evidentemente también se pregunta sobre qué mejoras podría introducir para cambiar la percepción de tales estudiantes con vistas a que asuman su *coagencia* en el proceso de aprender. Se trata de una responsabilidad individual que tiene que tener eco y respaldo en una responsabilidad colectiva asumida como principio de la cultura escolar de un centro.

La articulación de estas concepciones inclusivas (que, por cierto, no son otra cosa que las teorías en acción del profesorado), se tiene que apreciar en prácticas y comportamientos dentro aula con capacidad para sostenerlas.

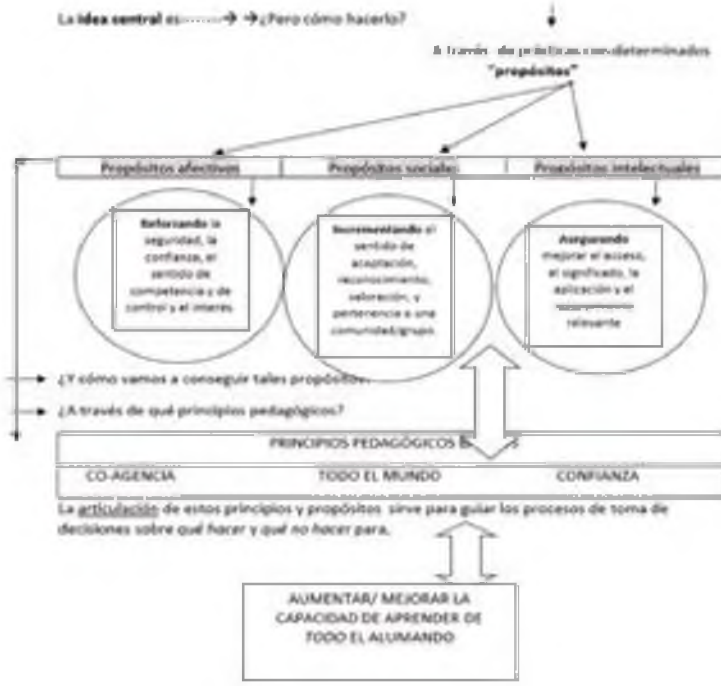

Figura 1. La idea central de "Transformabilidad".
Hart, S., Dixon, Ab, Drummond, M.J., & McIntyre, D. (2010). Learning without limits. Maidenhead: Open University Press

Entrando en una aula inclusiva

¿Qué es lo que se ve, se oye y se piensa en aulas organizadas por un profesorado con concepciones *transformadoras* sobre su alumnado (y sobre su propia tarea docente)?

De forma resumida diríamos que nos encontraríamos con *lo opuesto a la uniformidad* que se viene siendo tan habitual en tantas aulas: el esquema de "oferta o talla única" para todos: mismos contenidos, misma organización de aula, misma actividad, mismo

material, mismo tiempo de aprendizaje, misma secuencia, misma forma de presentar los contenidos y de comunicar lo aprendido, misma forma de evaluar, misma forma de apoyar o misma forma de intentar motivar a.... ¡la diversidad de alumnos de su aula!

¡Realmente es increíble que todavía sigamos observando esto y que lo hagamos convivir con la firma o el apoyo a normas y declaraciones en favor de la equidad, la inclusión o la atención a la diversidad!

¿Cómo debería ser un aula con capacidad para articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de un alumnado diverso, en términos de género, capacidad, origen, motivación, interés, salud, o cualquier otra condición personal o social? Lo propio de un aula inclusiva es la ***variedad*** de opciones sobre qué y cómo aprender; de materiales y de medios para aprender sin o con mediación de las TIC; de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido.

Se trata de llevar a la acción los principios del *"Universal Design for Learning, UDL" (Diseño Universal de Aprendizaje, DUA)*, término acuñado en 1995 por investigadores del *Centre for Assistive Technologie CAST*[3] *(2011)*, en Wakefield, Massachusetts (EE.UU.). Los principios y prácticas que sostienen y promueven el DUA/UDL son simples y sencillas y se basan en la idea de pensar y construir más opciones desde el inicio del proceso de diseño (en este caso del diseño o programación de la enseñanza), en lugar de pensar al principio solo en "la mayoría", desarrollar la enseñanza y encontrarse después que esta no es adecuada para algunos, teniendo entonces que realizar "adaptaciones" solo para este alumnado "especial".

En definitiva, lo propio de un aula inclusiva es:

- La ***diversidad*** de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones) y del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quién más lo necesita).

3 http://www.cast.org/

- La ***riqueza*** de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro, así como la disponibilidad para reconocer los "fondos de conocimiento y de identidad" de los alumnos y sus familias.

- La ***abundancia*** de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar y con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, cooperar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos y todas sus compañeros.

- La existencia de ***múltiples formas*** de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) y desarrollando ***todas las inteligencias*** según las edades de los aprendices.

- Encontrarse con alumnos y alumnas ***inquietos e interesados*** por lo que ocurre a su alrededor, dentro y fuera de las puertas de su aula y de su centro.

Lo habitual de un aula inclusiva es:

- La existencia de alumnos ***autónomos,*** que han aprendido y consiguen ser ***responsables*** de su propio aprendizaje y progreso y que eligen y toman decisiones informadas (y analizan las consecuencias de las mismas, sean positivas o negativas), sobre lo que quieren aprender, hasta dónde y con quién dónde, cómo y cuándo, sin que ello signifique ser ajeno a las necesidades y sentimientos de sus compañeros y compañeras.

- Encontrase con alumnos y alumnas ***dialogantes,*** que han aprendido a establecer y revisar las normas que ordenarán su convivencia, dentro y fuera del aula, todo ello una vez escuchado lo que su profesorado le tiene que decir al respecto.

En consonancia con los principios que acabamos de apuntar anteriormente, ello ocurre obviamente no de forma espontánea o natural, porque se trata de "buenos alumnos". Ocurre porque su profesorado ha "programado e implementado" su trabajo con las principios y valores propios de la *pedagogía inclusiva* que he comentado anteriormente. Para ello, ha puesto los medios, ha creado las oportunidades y ha pensado, sentido y actuado de una determinada manera que cabría resumir de la siguiente forma:

- ***Escuchando*** las *"voces"* de los estudiantes, para crear y sostener la confianza que necesita para implicarles en lo mucho que les puede ofrecer;

- ***Siendo empático,*** poniéndose continuamente en el lugar de los estudiantes;

- ***Promoviendo el interés y la curiosidad*** de sus alumnos y alumnas por lo todo lo que se puede aprender;

- ***Cuidando la autoestima los afectos y el sentimiento de competencia*** de todos ellos, para lo cual ponen mucha atención en conocer qué tipo de *atribuciones* realizan sus estudiantes en relación con sus éxitos y con sus fracasos y cuidando de tener altas expectativas hacia ellos, **animando** a todos ser ambiciosos con sus propias metas de aprendizaje;

- ***Facilitando oportunidades de reconocimiento*** y valoración de sus identidades, y sus herencias culturales y familiares;

- ***Actuando*** como facilitador del conocimiento sin olvidar que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje;

- ***Generando espacios y oportunidades*** para que alumnos y alumnas pueden aprender unos de otros de forma cooperativa, basando su agrupación en múltiples criterios, según la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas o refuerzo de la interdependencia positiva);

- ***Siendo tolerante y comprensible*** con un razonable nivel de ruido, bullicio y movimiento en su aula, porque este es un espacio vivo y real, no un santuario que requiere del silencio y el recogimiento individual ante la sabiduría que emana de una única fuente sic.

- ***Estando abierto*** a que en su aula entren y salgan otros adultos (compañeros, apoyos, familiares, voluntarios,…) con los que ***colaborar*** e implicarse en la implementación de estas ideas y valores.

- ***Construyendo redes de apoyo y colaboración*** entre profesores, entre los alumnos de su aula, con las familias o con otras personas o servicios de la comunidad

- ***Siendo, por todo ello, un profesorado reflexivo*** que pone continuamente en relación lo que hace y cómo lo hace con los valores propios de una educación inclusiva (respeto a la diversidad, justicia, igualdad, derechos,…).

¡La buena noticia es que todo esto existe! No es la invención de unos académicos ensoñadores en una noche de verano. Es una realidad conocida y cotidiana para muchos educadores y educadoras, por todo el mundo. También es cierto que mediatizada por la historia, la realidad social y los valores culturales propios de cada contexto nacional y local. Es cierto también que no siempre todas las características están presentes y bien articuladas en todos los casos, ni siempre resultan consistentes en todos los profesores y profesoras individuales, o a lo largo de las distintas etapas educativas o circunstancias. Pero si algunos lo han conseguido otros también pueden hacerlo posible: "siempre existe la posibilidad de los posible[4]".

Para todo ello es necesario por parte de las administraciones educativas competentes un esfuerzo inmensamente mayor del que hasta ahora hemos visto si queremos dejar atrás esta sensación de "*ya no, pero todavía tampoco"* con la que, a mi juicio, cabría

4 Verso de Pablo Guerrero.

definir este inicio de siglo en el que nos encontramos y que bien cabría calificar como estancado en relación a la tarea de construir *esa escuela extraordinaria* que vamos buscando.

Es cierto que se han introducido cambios de distinta índole en muchas sistemas educativos de los cinco continentes que los han hecho más inclusivos que en el pasado (Artiles, Kozleski y Waitoller, 2011), pero todavía que queda mucho para que podamos hablar de un progreso significativo sin que la vergüenza de lo mucho que falta por conseguir o lo lacerante de algunos casos (¡y países enteros!) nos obligue a callar.

Termino. Algunos y algunas verán, con *mucha razón,* lo problemático de conseguir implementar las condiciones y prácticas escolares, descritas anteriormente, en sus propia realidad. Lo comparto porque no vivo en las nubes y por ello no voy a caer - en esta ocasión al menos-, en la tentación de los *finales felices* que, en el mejor de los casos, solo consiguen edulcorar la dura cotidianeidad. Ahora bien, en este difícil escenario me viene a la memoria lo que decía el filósofo y psicólogo Viktor E. Frankl (1991,) quien, como algunos sabrán, vivió la experiencia de los campos de exterminio nazis; los humanos tenemos íntimamente la libertad de elegir la actitud, el sentido con la cual queremos afrontar nuestra vida, algo que ni las más atroces de las barbaries y circunstancias puede arrebatarnos. Es por ello que mi reflexión final para todas y todos, conmigo a la cabeza, es que sigamos haciendo el esfuerzo actitudinal de tratar de *convertir los problemas para una educación más inclusiva en desafíos personales, profesionales y cívicos,* ya que, en último término, como dijo otro filósofo algo más mundano,

> "Las causas perdidas son las únicas por las que merece la pena luchar" (John Stewart).

Referencias

AA.VV (2012). Claves para conseguir el éxito educativo. Monográfico. Cuadernos de Pedagogía., 429, 10-81

Ainscow, M. (2016). Struggles for Equity in Education. Londres: Routledge

Ainscow, M., y Booth,T. (1998). From them to us. An International Study of Inclusion in Education . Londres: Routledge

Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. Revista de Investigación Educativa. Número monográfico, 11(3), 44-56.

Ainscow, M. y West, M. (2008). Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración. Madrid: Narcea

Artiles, A., Kokleski, E. y Waitoller, F. (Eds.)(2011). Inclusive Education. Examining equity on five continents. Cambridge: Harvard Education Press

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4, (3), 1-15

Booth, T. y Ainscow. M. (2015). Guía para la educación inclusive. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: FUHEM/OEI (Versión en español de la 3ª ed. inglesa. Bristol: CSIE). Recuperada de, http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines. Versión 2.0. Wakefield, MA: Author.

Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.) (2016). Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015 (pp.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.

Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Barcelona: Octaedro

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46, 17-24. Recuperado de, https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/AA/issue/view/917

Echeita, G. Martín, E., Sandoval, M. y Simón, C. (2016). Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. Material del Curso MOOC de idéntico título, promovido por la Universidad Autónoma de Madrid a través de la plataforma Edx. Accesible en, https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x-2

Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. (pp. 307-328). Salamanca: Amarú.

Echeita, G. Simón, C. y Sandoval, M. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En, Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down. Salamanca: INICO. Recuperado de, http://cddown-inico.usal.es/mesa-redonda.aspx?id=10

Florian, L., y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. Cambridge Journal of Education, 40 (4), 369-386.

Frank, V. (1991 10ª ed). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder

Furman, G. (2004). The ethic of community. Journal of Educational Administration, 42 (2), 215-235.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., y Mclntyre, O. (2004). Learning without limits. Maidenhead: Open University Press.

Hart, S. y Drummond. M. J. (2014). Learning without limits. Constructing a Pedagogy Free From Deterministic Beliefs about Ability. En Lani Florian (Ed.). The Sage Handbook of special education. Second edition (2vols) (pp.339-458). Londres: SAGE.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S. Hope, M., Paes, I, Sandoval, M., Simon, C., y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity, School Effectiveness and School Improvement, 27:1, 45-61, DOI: 10.1080/09243453.2014.966726

Murillo, F.J. y Krichescky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102.

Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M.A. y Sierra S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. Revista de Investigación Educativa. Número monográfico, 11(3), 15-31

Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). Cultura moral y educación. Barcelona: Graó.

Rappoport, S. (2017). El desarrollo de sistemas de apoyo inclusivos: un estudio de casos múltiple. Tesis doctoral inédita. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

Sandoval, M. Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. Revista de Educación nº extraordinario, 117-137, Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10(1), 25-42.

Simón, C., Sandoval, M, Echeita, G, Calero, C, Núñez, B, de Sotto, P, Pérez, M. y García, A.B. (2016). Transformando la "gramática escolar" para ser más inclusivos. La experiencia de tres centros educativos. Contextos, Revista de Educación, 19, 7-24

Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. Revista de Educación, 359, 24-44

Tyack, D., & Cuban, I. (2001, 2ª ed.). En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: FCE.

Avanzando hacia una comunidad inclusiva: trabajo colaborativo y toma de decisiones

Rebeca Rodríguez Garza
Escuela Normal de Especialización de Monterrey

A partir de los compromisos establecidos en la Agenda Educativa 2030, nuestro país asume el reto de construir una nueva escuela, que se proponga "No dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes" desde los principios rectores de inclusión, equidad, democracia, humanismo, intercultural, y excelencia. Hoy, la meta del sistema educativo nacional es ubicar a las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) al centro del quehacer de la escuela para atenderlos de manera holística en integral a fin de contribuir a la formación de ciudadanos competentes en todos los ámbitos y con firmes convicciones a favor de la justicia, la libertad, la dignidad y valores de solidaridad y respeto, entre otros.

La Nueva Escuela Mexicana se concibe como una escuela común, no selectiva, organizada para acoger a la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas (SEP, 2019), en esta perspectiva es donde se posiciona la inclusión; la cual se "sustenta en el reconocimiento de la igual dignidad y derechos de todas las personas, respeto a las diferencias, la valoración de cada uno de los estudiantes, la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas que inhiben la adecuada atención a la diversidad de necesidades de los educandos y su participación, el combate a cualquier forma de discriminación, el compromiso con el éxito escolar de los estudiantes y el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales" (SEP, 2019); sin embargo, garantizar una educación inclusiva, obliga a implementar procesos de transformación que atienda las necesidades específicas de aprendizaje de todos sus estudiantes, que desarrolle nuevas formas de relación, colaboración y organización, que construya

comunidades para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forme redes de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad. Además, que cuente con herramientas para responder a la diversidad, a la multiculturalidad, en resumen, una escuela que garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

En el marco de la educación inclusiva, los diseños curriculares incorporan los hallazgos de la investigación en el campo del aprendizaje, gracias a ello, sabemos que el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro, y que estos cambios estructurales alteran su organización funcional; en otras palabras, el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro. Así mismo, hoy se sabe que diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes, que el cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia y que su organización funcional depende de la experiencia y se beneficia positivamente de ella (Bransford, Brown y Cocking 2000). Sylwester (1995), cuestionando los tradicionales conceptos de inteligencia y desarrollo, y por supuesto de déficit y discapacidad. Gracias a la neurociencia cognitiva sabemos que el desarrollo no es simplemente un proceso de desenvolvimiento impulsado biológicamente, sino que es también un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia. Hart (1986) sostenía que hasta ese entonces la educación nunca había tenido una teoría adecuada del aprendizaje, argumentando que el enfoque tradicional de enseñanza y de aprendizaje son "opuestos al cerebro".

Aunque los avances en Neurociencia han confirmado posiciones teóricas adelantadas por la psicología del desarrollo por años, plasmadas por Ausubel, Piaget, Bruner y Vygotzki, entre otros, la novedad se ubica en la convergencia de evidencias de los diferentes campos científicos que detallan el desarrollo intelectual. Hart, en 1983 utiliza por primera vez el término "compatible con el cerebro" en su libro Human Brain, Human Learning, afirmando que la enseñanza debe estructurarse a partir de ambientes educativos agradables, en donde se propicie la comunicación

y las interacciones que posibilitan el aprendizaje, así como la vivencia de experiencias y la movilización de saberes, en donde la mediación del docente sea sustantiva para construir y emplear los aprendizajes desde la confianza, sin amenazas que permitan tener bajo control nuestro cerebro primitivo caracterizado por acciones de sobrevivencia de lucha o huida, que es activado cuando el sistema emocional interpreta las situaciones escolares como amenazantes, inhibiendo las funciones de la neocorteza, el razonamiento, el control de los impulsos y la toma de desiciones, entre otras.

Entender como docente, el funcionamiento del cerebro en el aprendizaje, dice Hart, daría como resultado mayores logos de aprendizaje, mejor conducta, y por lo tanto ambientes áulicos mejores, y "tratar de enseñar sin conocer el cerebro, es como tratar de confeccionar un guante sin haber nunca conocido una mano".

De esta manera, una comunidad educativa que pretenda el desarrollo de competencias en sus alumnos, debe encaminarse a la construcción de ambientes inclusivos, cuyos saberes puedan ser aplicados en las diferentes situaciones presentes en la vida de cada individuo y las diversas acciones que cada uno puede realizar en la sociedad.

Ciertamente, las experiencias de distintos sistemas educativos que han avanzado hacia la implementación de modelos inclusivos permiten identificar que el éxito o fracaso de estos, se encuentra supeditado a la materialización que los docentes hagan de él en sus aulas. La interpretación que cada docente hace en base a sus referentes y concepciones determina su práctica, que se aleja o acerca a las aspiraciones de la política nacional; por supuesto que la escuela no es la responsable exclusiva de las transformaciones que deben operarse a nivel social y cultural, sin embargo, sabemos que los docentes son agentes de cambio social; son ellos quienes construyen de manera explícita o implicita una cultura en donde se definen valores y creencias.

Avanzar hacia la conformación de escuelas inclusivas requiere la construcción de una cultura colaborativa, que trascienda las arraigadas prácticas en solitario. Desde esta perspectiva, la acción docente requiere abrir oportunidades para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan aprender, independientemente de su condición. Hoy se busca garantizar una educación inclusiva con equidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; lo que implica grandes transformaciones en las políticas, culturas y prácticas del sistema educativo nacional (Opertti, 2012).

El perfil actual del docente se dibuja en el nuevo marco educativo como aquel que se interesa por el alumno como persona total, que se mantiene receptivo ante nuevas formas de enseñanza, fomenta la colaboración y cooperación, intenta comprender a sus alumnos mostrándose empático y sensible hacia sus percepciones y sentimientos, rechaza posturas autoritarias y egocéntricas y pone a disposición de sus alumnos su experiencia y conocimiento. La escuela inclusiva necesita un docente que impulse y promueva las experiencias, exploraciones y el diseño e implementación de proyectos de los alumnos como medio para el aprendizaje significativo, que los reconozca como únicos, diferentes a los demás, como personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencial para desarrollar, con capacidad para solucionar problemas creativamente. Un profesional que asuma que estos, no solo participan cognitivamente, tienen afectos, intereses y valores particulares, que promueva la toma de decisiones en el marco del respeto a los derechos de la persona, en donde prime la justicia y la equidad. “Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo flexible y pertiente que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, permanencia, participación, y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jovenes en todo el pais en su amplia diversidad, en igual de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019).

En este marco, el trabajo colaborativo representa el eje central en la calidad de la educación, a partir de reconocer la sustantiva relación entre directivos, docentes, alumnos y familias, quienes comparten valores y percepciones sobre el acto educativo; "Las tres relaciones más importantes en una escuela son: la relación entre las personas en el proceso de diseño del objetivo, la relación en el aula y la relación con la comunidad" (Schmelkes, 2000:39). El aprendizaje cooperativo y colaborativo favorece los intercambios comunicativos y discursivos e interacciones basadas en la responsabilidad y compromiso mutuo para alcanzar objetivos comunes, haciendo posible la igualdad de derechos que se traducen en igualdad de oportunidades en tanto se va descubriendo el valor de la diversidad.

Es común escuchar a algunos docentes decir: "¿Y qué esperan que haga, atiendo al niño con discapacidad o atiendo al resto del grupo?, "Este niño con necesidades especiales no me deja avanzar y el grupo se está atrazando", "yo estudié para ser maestro de niños normales, no de especiales", "si los papás no contraran un maestro sombra, no podré tener a este niño en mi grupo". El reto que tiene la escuela es responder a las necesidades de esta diversidad de su alumnado, y la de cada docente des-aprender y re-aprender prácticas alejandose de la tentación de acomodar sus mismos conceptos a nuevos términos y finalmente asumir que "es lo mismo". Desde el paradigma de educación integradora los alumnos con necesidades educativas especiales están en la escuela participando de la individualización necesaria por no encajar en el currículo para el alumno promedio. Desde la educación inclusiva los alumnos existen por que se reconoce que todos son diferentes, no hay dos iguales; "todos son como todos, todos son como algunos y todos como ninguno" (Rodríguez, 2015).

La práctica docente requiere el planteamiento de estrategias diversas que promuevan la enseñanza situada, basada en la resolución de problemas, en el análisis y discusión de casos y en el desarrollo de proyectos a partir del Diseño Universal de Aprendizaje y sus prinicipios orientadores que destacan la incorporación de

múltiples opciones para que los alumnos se impliquen en la tarea, asuman diversas formas de participar y expresarse en los distintos ámbitos curriculares y tengan la posibilidad de experimentar mediante la presentación de los aprendizajes desde distintos puntos de partida y con el uso de canales de comiunicación diversificada. La educación inclusiva parte de un modelo de personalización de la enseñanza, donde cada miembro se reconoce como alguien que enriquece el aula, que permite la aparición de la heterogeneidad dejando atrás los modelos homogéneos y estáticos.

La colaboración y el ejercicio reflexivo entre docentes, invita a que las tareas se compartan, y que el aula como espacio diverso dé cabida a ideas y posturas desde distintos enfoques; es decir, vincular los distintos ámbitos de las ciencias para construir escenarios aptos para que todos aprendan. Sin duda, el reto central está en abordar la enseñanza desde un trabajo compartido, donde se privilegie la co-enseñanza como una estrategia para la planeación, la intervención y la evaluación de lo que ocurre en el aula. Por tanto, las acciones encaminadas a determinar las intenciones educativas, la selección de situaciones didácticas, la puesta en marcha de las mismas y el proceso de evaluación, se convierten en una tarea compartida donde los profesionales discuten, organizan y reorientan la práctica.

La "co- enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes" (Murawski, 2008, p. 40), se desarrolla a través de la transdisciplinariedad y favorece el desarrollo profesional entre los profesionales al facilitar el aprendendizaje en la práctica, a partir del intercambio de estrategias, combinación de competencias y retroalimentación desde un objetivo común: alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos (Tobin y Roth, 2005).

Las experiencias exitosas en términos de la co-enseñanza dan cuenta del desarrollo de competencias profesionales para la diversificación curricular que favorece la participación activa de todos los estudiantes a partir de sus intereses, necesidades, estilos de aprendizaje y competencia curricular, lo que impacta en un enfoque formativo de evaluación que permite valorar el procesos de aprendizaje de cada alumno; además de favorecer el desarrollo de un sentido de comunidad, mayor motivación por la tarea docente que genera un sentido de satisfacción, al evidenciar en sus estudiantes sustantivos avances en términos curriculares, sociales y emocionales. Rodríguez (2006).

Aunque existen varias formas de implementar la co-enseñanza, lo importante es que los docentes determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase, seleccionando el enfoque de co-enseñanza más apropiado para cada situación (Hughes & Murawski, 2001). De hecho, en el desarrollo de una unidad curricular se pueden utilizar varios enfoques según los requerimientos particulares de cada clase. Al respecto, los principales enfoques de co-enseñanza son:

1. Uno enseña, uno observa. Mientras un docente desarrolla la actividad académica, el otro realiza observación participativa identificando indicadores que explican el desempeño académico, conductual y social, del grupo clase o de algunos alumnos en particular.

2. Uno enseña, otro apoya. Uno de los docentes asume la actividad académica del grupo, en tanto el otro se rota entre los alumnos, ejerciendo el rol de medidor, orientador, de locus de control externo, de apoyo individual, identificando apectos importantes en las interacciones de los alumnos entre ellos y con el objeto de aprendizaje.

3. Trabajo con grupos simultáneos. Los profesionales dividen el grupo en dos grupos, a los cuales enseñan en forma paralela.

4. Rotación entre grupos. Los docentes de diferentes grupos se rotan entre los grupos.

5. Trabajo por estaciones. Los docentes dividen los estudiantes y los materiales para que se vayan rotando en diferetes estaciones que funcionan en forma simultánea. Se favorece la autonomía y la tomade decisiones al dejarlos trabajar sin apoyo de un docente en alguna estación.

6. Co-enseñanza alternativa. Un docente trabaja con un grupo pequeño de alumnos desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, mientras el otro trabaja con el resto del grupo.

7. Uno enseña, otro complementa. Un docente desarrolla la clase, mientras otro enriquece ejemplificando o realizando distintas acciones para favorecer la comprensión de todos los alumnos.

8. Los dos enseñan. Ambos docentes se alternan en los roles de conducción y apoyo al grupo.

Estos enfoques de trabajo colaborativo requiere de condiciones, que garantice su efectividad, entre ellas:

- Es necesario impulsar un liderazgo democrático, empático y comprometido con el mejoramiento individual y colectivo, que escuche y valore las fortalezas de su equipo y conciba la autonomía de este en la toma de decisiones, como medio de crecimiento profesional que impactará en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos.

- Plantear tareas comunes a partir de una visión compartida, así como de los objetivos que se persiguen permite el análisis colectivo y la definición de responsabilidades, acuerdos y compromisos.

- Definir reglas claras y comunicación precisa. Lo que no queda claro es ambiguo, nada debe sobreentenderse. Todo equipo se sentirá seguro cuando tiene claras las expectativas a partir conocer lo propósitos y las metas de casa acción.

- Promover la participación de todos los involucrados. Nadie se compromete si no considera que forma parte de un proyecto institucional. La toma decisiones será efectiva cuando son el resultado del consenso de todos los involucrados.

Entre las barreras con las que se enfrenta la implementación de modelos colaborativos se encuentran las relacionadas con las actitudes y creencias desfavorables respecto a la colaboración, que provocan resistencia a compartir el trabajo en el aula, la presencia de sentimientos de confrontación y desconfianza que mantienen al docente en un permanente estado de alerta frente a lo que considera que atenta contra su esquema personal de relación y trabajo. En este sentido, Porras Vallejo (1998:263) señala que trabajar colaborativamente requiere en primer lugar de la voluntad, de confianza, de respeto mutuo y escucha activa, de la necesidad del trabajo constante y continuo para construir una comunicación efectiva que permita compartir y explicitar los objetivos comunes y la solución de conflictos, compartiendo la responsabilidad por los resultados, ya sean de éxito o de fracaso.

Otros aspectos que aparecen como barrera para el trabajo colaborativo son falta de tiempo y espacios para planear y ponen en marcha las planeaciones didácticas, aunado a las dificultades de coordinación entre los docentes, la sobrecarga de trabajo administrativo o extracurricular, la falta de apoyo y comprensión por parte de los directivos.

Ciertamente los equipos diversos profesionalmente poseen una gran riqueza cuyo intercambio permite el crecimiento profesional de cada uno de sus miembros. Sin duda necesitamos promover los mejores perfiles personales y profesionales. Sin duda requiere también de procesos de reflexión y dialogo constante que permita

la toma de conciencia en cada situación. Como sociedad nos conviene promover la colaboración en todos los órdenes de la comunidad y como un elemento indispensable del colectivo docente que nos permitirá la toma de decisiones sobre nuestro entorno y sobre la forma de facilitar los aprendizajes de todas las niñas, niños y jóvenes en la tarea educativa, pero también de todos los profesionales que participan en su formación.

Referencias

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. Perspectivas, volumen XXXVIII (No. 1), 61-80

Antúnez, S. (2004). La Organización Escolar y Acción Directiva. México:SEP.

Arias, G. (2005). La persona en lo histórico cultural. Sao Pablo:Linear B.

Domingo, A. y Gómez, M. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid, España: Narcea.

European Agency for Development in Special Needs Education, (2011a). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. Brussels, Belgium: Lifelong Learning Programme.

Fernández, J. (2009). Un currículo para la Diversidad. Madrid, España: Ed. Síntesis.

Fernandez-Batanero, J.M. y Torres, J.A. (2015) Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de educación permanente de adultos en Andalucía. Revista Complutense de Educación, 26, nº Especial, 33-49.

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado en Investigación. La Escuela, 43, 57-66. Recuperado de www.ub.edu/obipd/docs/claves-para-una-formación-del-profesorado-imbernon-f-pdf .

Imbernón, F. (2014). Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario. Barcelona, España: Octaedro.

Izquierdo, C. (2000).La reunión de profesores. Participar, observar

y analizar la comunicación en grupo. Barcelona, España: Graó.

Ludlow, B. (2012). Co-Teaching & Collaboration. Arlington, USA: Council for Exceptional Children.

Mañú, J y Goyarrolla. (2011). Docentes competentes. Por una educación de calidad. Madrid, España:Narcea.

Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (1998). La Necesidad de Educar en Valores en la Escuela. Aula de Innovación Educativa, 70, 37-55.

Medina, A. (Coord.) (2013). Formación del Profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Madrid, España: Editorial Universitaria.

Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua. Barcelona, España: Octaedro.

Nieto, J. (2004). Modelos de Asesoramiento. México. SEP

Opertti, R. et al (2013). ¿Por qué importa hoy el debate curricular? Geneva, Switzerland: UNESCO-IBE.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Graó.

Robalino, M. (2005). ¿Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales en la profesión docente. Santiago: UNESCO.

Rodríguez, H. (2010). Teoría y práctica en la Educación Inclusiva. Nuevos Horizontes. En A. Hernández, Aspectos sobre formación en audición y lenguaje. 115-135. Granada, España: Adeo.

Rodríguez, H. (2012). Seven essential components for teacher preparation programs for inclusion. En C. Forlin, Future Directions for Inclusive Teacher Education, 103-115 London, UK: Rutledge.

Rodríguez, F. (2014) La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(2), 219-233.

Torres, J.A, y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 177-200. DOI 10.6018.

UNESCO. (2006). Aceptando la diversidad: Kit de herramientas

para la creación de ambientes inclusivos y amigables para el aprendizaje. Bangkok, Thailandia: UNESCO.

UNESCO. (2008). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Presentación General de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Documento de referencia. Conclusiones y recomendaciones. Ginebra, Suiza: UNESCO.

UNESCO. (2013). Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Una caja de recursos. Ginebra, Suiza: Unesco-OIE,

UNESCO. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades en los currículos escolares. Santiago, Chile: Agencia UNO.

UNESCO. (2015a). Replantear la Educación ¿hacia un bien común mundial? Paris, France: UNESCO

UNESCO. (2015b). Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes. Paris, France: Unesco

UNESCO. (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional sobre docentes de la OREALC. Santiago, Chile: UNESCO.

UNESCO. (2017a). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Paris, Francia: UNESCO.

UNESCO. (2018). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación. Nota conceptual. Paris: UNESCO.

Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas. Barcelona, España: Graó.

Zabalza, M. (2005) El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. Santiago de Compostela, España: UNI-DIXTAL

Zabalza, M y Ainoha, Z. (2012). Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Madrid: Narcea

Aprendizaje motor en personas con discapacidad

Karen A. Ortiz
Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos"

Las personas en la cotidianeidad se relacionan con el contexto desde el lenguaje y desde la motricidad, en algunas personas en circunstancias o condición de discapacidad esta relación con el contexto se ve disminuida por el déficit orgánico o funcional de sus capacidades o por las barreras contextuales, especialmente en el plano educativo se vive el reto enseñar sin identificar con claridad cómo favorecer esta relación con el contexto desde la motricidad y así incidir en el aprendizaje para el desarrollo integral de la persona.

Por ello, se hace necesario generar alternativas para que las personas con discapacidad se relacionen con su contexto desde las posibilidades y necesidades individuales y se contribuya a la convivencia en la diversidad desde el aprendizaje situado, útil y relevante para disminuir el grado de dependencia o asistencia en la cotidianidad, sobre todo en los casos de funcionalidad reducida.

Para este aprendizaje situado de total vinculación con el contexto desde la motricidad individualidad es fundamental tener presente que el ser humano es integral y que como afirma Da Fonseca (2014: 8) "la psicomotricidad supone una concepción holística del ser humano y, fundamental mentalmente, de su aprendizaje, que tiene como finalidad asociar dinámicamente el acto al pensamiento, el gesto a la palabra y las emociones a los símbolos y conceptos o, en un lenguaje más neurocientífico, asociar el cuerpo , el cerebro y los ecosistemas envolventes, es decir , todo lo que hace que un movimiento sea inteligente o psíquicamente elaborado o controlado", colocando desde esta concepción a las personas con discapacidad, con grandes posibilidades de aprender cuando hay una clara intensión pedagógica y un contexto definido para la utilidad de sus posibilidades motrices.

La motricidad puede colocarse entonces como la manifestación del desarrollo de una persona, siendo que desde la concepción del cuerpo-cerebro-ecosistema estamos en relación permanente y lo que ocurre en el contexto impacta al sujeto que acciona en él, como lo sugiere el mismo Da Fonseca (2000: 58) "la génesis de la psicomotricidad depende del medio, ya que éste es el que, al solicitarlo al organismo tras una dialéctica interminable, actualiza las posibilidades y las capacidades, con una melodía asimiladora, que se acomoda al medio en función de las situaciones envolventes" teniendo a la enseñanza situada como posibilidad para el logro de aprendizajes motrices y por consiguiente de la autonomía de las personas con discapacidad.

El aprendizaje motor

El aprendizaje motor es "un proceso que le permite al ser humano adquirir y modificar conductas. Implica la adquisición (percepción y atención), el almacenamiento (memoria) y la posterior utilización de información relacionada con dicha conducta." (Suarez, G. R. Hoyos R, G. A. Echeverri R, J. A. Jiménez T, J. O. Ramírez S, W., 2013: 62) por lo que, conlleva un qué, cómo, cuándo, dónde, cuánto, con quién o quiénes que lo posibiliten.

El aprendizaje motor y la intervención pedagógica son dependientes, dependientes por el perfil del sujeto que aprende, que puede considerar el comportamiento psicomotor, el entorno familiar y escolar, la historia personal, así como lo que se busca que se aprenda, la forma en que se realiza la enseñanza para que el resultado sea el deseado y la organización de la sesiones en situaciones de referencia para el sujeto.

Granda (2002: 95) señala tres fases de aprendizaje motor que permiten enfocar la intervención pedagógica:

1) Fase cognitiva o inicial.

2) Fase asociativa o intermedia.

3) Fase autónoma o final.

Estas fases denotan al aprendizaje motor como un proceso dinámico en un contexto determinado, contexto con el que el sujeto que acciona se relaciona permanentemente, donde los procesos cognitivos, la maduración biológica, la afectividad y dichas acciones van construyendo y reconstruyendo el desarrollo psicomotor del sujeto sin reducirlo a un conocimiento físico-mecánico o puramente biológico.

Granda (2002: 95- 97) menciona que en la fase cognitiva el sujeto aprehende la idea de lo que se pretende aprender, comprende y construye lo que se ha de realizar; la atención se coloca en los movimientos que se ejecutan, como cuando se inicia en la conducción de un automóvil de control manual, se observa la palanca de velocidades, se observa el volante, los pedales, los espejos con plena atención, con gran atención y voluntad, el gasto energético en la tarea es alto, la persona que se inicia en la conducción reconoce las demandas de la tarea, por lo que las exigencias del que enseña y del que aprende en esta fase han de ser bajas puesto que la atención se ubica sobre aprehender la idea de conducir de forma global; por lo anterior la demostración, la explicación y la muestra de la tarea son formas de intervenir, así mismo, la presencia directa del que pretende enseñar es indispensable.

En relación a la fase asociativa señala que es la que más tiempo tiene lugar, puesto que la idea aprehendida de forma global empieza a ubicarse en contextos varios, por lo que ocurren cambios en el desempeño en forma de errores o adaptaciones; sin duda la atención se coloca en el contexto que cambia, yendo del contexto más básico a unos menos básicos y pueden eventualmente volver al propio movimiento que se realiza; continuando con el ejemplo

de la conducción de un automóvil de control manual, podríamos decir que se identifica cuando se observa alrededor, se usa el vehículo para satisfacer la necesidad de traslados ordinarios, tal vez se puede intentar manejar otros vehículos de velocidades pero sigue habiendo algunos fallos en el desempeño, posiblemente no abría el atrevimiento de realizar un viaje largo conduciendo puesto que la conducción del automóvil de velocidades aún no está automatizada; esta fase puede difícil de sostener por el que aprende, dado que hay errores frecuentes, generando frustraciones al cambiar los contextos o las circunstanciadas de la tarea, por lo que el reforzamiento positivo es de gran impacto en el proceso de aprendizaje y la presencia del que pretende enseñar puede darse de forma intermitente.

Durante la fase autónoma, el desempeño en las tareas tiene regularidad, con independencia de los contextos, la atención sobre el propio movimiento se libera y puede ir sobre las demandas del entorno lo que permite ser eficiente en el desempeño; en relación a la conducción de un automóvil de control manual podríamos decir que es cuando se conduce por cualquier carretera, o en distintos automóviles sin tener alteraciones en el desempeño, la presencia del que enseña puede ser indirecta para permitir y constatar el control propio en las tareas.

Es notorio que el tránsito de una fase a otra sea dinámica y depende de la práctica, de las repeticiones y de las situaciones para aprender que se presenten, puesto que hay tareas que no se automatizan por falta de contextos cambiantes que exijan adaptación o por falta de práctica, es necesaria la intervención pedagógica identificando en qué fase de aprendizaje motor se encuentra el sujeto y así garantizar el goce en el proceso de aprendizaje.

Para le logro del aprendizaje motor y mejora del funcionamiento del sujeto en contextos determinados se pueden considerar los distintos acompañamientos para la intervención:

- Acompañamiento físico
- Acompañamiento visual
- Acampamiento verbal

El acompañamiento físico es una técnica que implica tener presente la ética y el respeto, puesto que implica contacto físico con el sujeto para guiar durante las ejecuciones mostrando cómo se ejecuta la conducta motora, el gesto o la tarea; es importante transmitir fluidez y consecución para que no haya fragmentación al presentar la idea global en la fase cognitiva de aprendizaje motor. Este acompañamiento se retira del final al principio de forma gradual, de tal manera que siempre se tiene el sentido de la conducta, gesto o tarea motora.

El acompañamiento visual es una técnica que implica presentar la información visualmente, permitiendo que se imite en primer momento y que haga representación mental la conducta, el gesto o la tarea; es importante que cuando se presenta la idea global de la conducta motora, el gesto técnico o la tarea, se haga en distintas velocidad sin detenerla hasta ser concluida; asimismo, cuando se haga fragmentación de la tarea, cada parte ha de presentase en distinta velocidad para apreciar los detalles sin detener durante el fragmento elegido.

El acompañamiento verbal es una técnica que implica elegir los verbos y sustantivos precisos para comunicar la idea global de la conducta, gesto o tarea; estos verbos y sustantivos han de ser presentados en orden conforme la presentación y se han de repetir las veces que sea necesario hasta asociar con el movimiento realizado. Esta técnica posibilita la anticipación de las acciones una vez que se ha apropiado la idea global con el acompañamiento cinestésico.

Los tres acompañamientos funcionan para cualquier gesto o tarea motriz y para su utilización se considera la condición de discapacidad y las fuentes de información pertinentes para del sujeto que se pretende que aprenda.

Las condiciones de discapacidad y la intervención pedagógica

A lo largo de más de 30 años ha ocurrido una resignificación del concepto discapacidad; para notar esta resignificación se podrían mencionar dos de los modelos de intervención que explica Valdespino Echauri en Cárdenas, A. T. J y Barraza, M. A. (2014), el modelo educativo y el modelo social; en el modelo educativo se reconoce a la persona con discapacidad con posibilidades de aprendizaje, aun con una etiqueta que coloca en él las responsabilidades de las barreras en el aprendizaje por su condición, por otro lado, en el modelo social se reconoce el impacto del entorno en el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad que en determinado momento puede crear, disminuir o eliminar barreras.

Es fundamental reflexionar las implicaciones de un modelo u otro, dado que la intervención pedagógica para el aprendizaje motriz podría considerar sólo al sujeto con discapacidad y/o podría considerar el entorno del sujeto, y en él, a la normatividad, las costumbres de la comunidad, a las actitudes de los miembros de la familia, a la formación de los profesionales del servicio educativo o a los comportamiento de los compañeros de grupo, entre otros.

Congruente con este modelo social, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF (2001) considera el modelo médico y el modelo social para integrar las dimensiones del funcionamiento y plantear la clasificación desde un enfoque biopsicosocial que considera a la salud en sus dimensiones biológica, individual y social, teniendo entonces que la discapacidad es un conjunto de condiciones creadas por el ambiente social en interacción con el sujeto que presenta algún déficit en la estructura o en la función (imagen 1) ; los dominios que desde la CIF se pueden verse implicados son:

- Aprendizaje y aplicación de conocimientos
- Tareas y demandas generales
- Comunicación
- Movilidad
- Autocuidado
- Vida domestica
- Interacciones y relaciones interpersonales
- Áreas principales de la vida
- Vida comunitaria, cívica y social

1. Dinámica entre el déficit, el contexto y la discapacidad.

Desde esta propuesta de la CIF, es importante resaltar que el modelo médico aporta información valiosa pero no suficiente para la intervención pedagógica o la determinación del grado de funcionalidad de los sujetos en su contexto habitual, por ello se incorpora la información de la exploración en los dominios de las áreas vitales del sujeto, conjuntando datos que pueden considerarse para determinar el tipo de ajustes razonables o ayudas técnicas que se realizaran.

De los dominios propuestos por la CIF y enlistados anteriormente, todos están vinculados al aprendizaje motor en la persona con discapacidad, siendo este aprendizaje motor una posibilidad con evidencia manifiesta en la vida cotidiana; comer, conversar, caminar, vestirse, levantarse son actividades cotidianas en las que manifestamos control motor y voluntad, es por ello las orientaciones que se enuncian enseguida son de gran impacto para incrementar el funcionamiento de las personas con discapacidad en sus entornos habituales.

La discapacidad sensorial frecuentemente se presenta en la visión o en el oído; ambas condiciones pueden tener su origen en la vida intrauterina, en el nacimiento o posterior a él, incluso se puede decir que a lo largo de la vida a partir de un accidente o una enfermedad.

Las personas con discapacidad sensorial no necesariamente están impactadas en las funciones cognitivas; ello les posibilita aprender con menos acompañamiento y más velocidad; así mismo, es importante mencionar que en el caso de las personas con discapacidad visual: el acompañamiento verbal y cinestésico es fundamental para la apropiación de la técnicas o tareas motoras; en el caso de las personas con discapacidad auditiva: el acompañamiento visual y cinestésico será fundamental para el aprendizaje técnico y de las tareas motoras.

La discapacidad intelectual se muestra en la disminución de las funciones mentales, tanto las elementales y las superiores siguiendo a Vygotsky, como son la atención, la memoria, la percepción y las operaciones sensorio-motores y el lenguaje; se puede originar en

la vida intrauterina, en el nacimiento o posteriormente, incluso a lo largo de la vida a partir de un accidente.

En esta clasificación se considera a la persona Síndrome de Down, con la cual se ha de tener especial atención, dado que en varios casos se presentan alteraciones en la función cardiaca o en las vértebras superiores de la columna, por lo que siempre se ha de extraer la información del médico certificado por escrito.

El acompañamiento físico, el verbal y visual han de estar constantemente complementando de forma gradual decreciente; sin embargo habría que tener especial cuidado en el acompañamiento verbal, dado que el procesamiento de la información, la atención y la memoria no son de funcionamiento óptimo, se han de prever qué palabras y en qué momento se van a reforzar para la apropiación de la técnica, gesto o tarea motora a realizar.

Las condiciones en el trastorno del espectro autista se ven limitadas en la estructuración del tiempo y del espacio, ello implica el orden y organización de ambas dimensiones, para lo cual es de alta utilidad el acompañamiento físico sin contacto visual o sujeción forzada, más bien con una presencia de segunda piel, con fluidez y armonía, y el acompañamiento verbal que permita en determinado momento regular las acciones de forma indirecta con el uso del nombre del sujeto y la acción realizada "Juan corre en el patio de la escuela"; es de gran utilidad para el aprendizaje motor la vinculación de una tarea especifico con el espacio y el tiempo donde se ubica.

Considerar las fases de aprendizaje motor (imagen 2) explicadas anteriormente como referente para la intervención pedagógica permite identificar dónde se coloca la atención del sujeto que se pretende que aprenda, posibilitando el éxito de dicha intervención; en la fase cognitiva considerar el acompañamiento físico, el auditivo y el visual a partir de la demostración, la explicación y la de la idea global son de alto impacto para el proceso de aprendizaje, así mismo es importante recordar que la atención se sostienen sobre un elemento a la vez, integrándose más elementos gradualmente

constatando mediante la supervisión directa la apropiación de dichos elementos.

En la fase asociativa el acompañamiento físico puede desaparecer gradualmente, puesto que es menester favorecer la independencia del movimiento o tarea a ejecutar, el acompañamiento visual y verbal pueden mantenerse y se puede apoyar de fragmentar la tarea o el gesto, de alternar los entornos de practica considerando que ha de haber una notable disminución de errores antes del cambio; estos cambios y fragmentación, posibilitaran la adición de elementos que impacten la dificultad y complejidad del gesto o tarea a través de la supervisión intermitente.

Por último, en la fase automática el acompañamiento físico está desaparecido y el visual está prácticamente ausente, dado que la cantidad de errores ha disminuido o desaparecido y la atención esta sobre el contexto de aplicación o perfeccionamiento técnico, la complejidad puede elevarse en elementos y grados y la supervisión puede ser indirecta, dado que la independencia y apropiación sobre el objetivo con referentes claros.

Para resumir:

Fase de aprendizaje motor	Cómo intervenir con el sujeto	Cómo intervenir en la acción o la tarea	Atención dirigida a	Supervisión
Cognitiva	Acompañamiento físico, auditivo y visual	Demostración, explicación, muestra.	Captar la idea del gesto o la tarea	Directa
Asociativa	Acompañamiento visual y verbal	Fragmentación del gesto o tarea; repetición en entornos variados; aumento de elementos y grado de complejidad; reforzamiento positivo;	Disminuir los fallos en las acciones motrices	Intermitente
Automática	Acompañamiento verbal.	Aumento de elementos y grados de complejidad.	El entorno de la acción motriz	Indirecta

La motricidad posibilita la relación del sujeto con el contexto, se construyen y reconstruyen en una dialéctica permanente, por lo que, generar propuestas desde las fases de aprendizaje motor contribuye al goce del movimiento y a favorecer la convivencia desde las posibilidades individuales, logrando además una disminución de la dependencia y una mejora de la función en situaciones envolventes desde de pautas claras para la intervención con el sujeto y con las acciones o tareas a realizar.

Referencias

Cárdenas, A. T. J y Barraza, M. A. (2014). Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México. Instituto Universitario Anglo Español.

Da Fonseca, V. (2000). Psicomotricidad. Estudio y génesis de la psicomotricidad. Zaragoza, España. InDE.

Da Fonseca, V. (2014). Psicomotricidad. Paradigmas del estudio del cuerpo y de la motricidad humana. México. Trillas.

Granda, J. y Alemany I. (2002). Manual de aprendizaje y desarrollo motor. Barcelona, España. Paidós.

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud. Ginebra. OMS.

Suarez, G. R. Hoyos R, G. A. Echeverri R, J. A. Jiménez T, J. O. Ramírez S, W. (2013). Aprendizaje motor, precisión, y toma de decisiones en el deporte. Colombia. Universidad de Antioquia.

Hacia una pedagogía del error en la enseñanza de las lenguas

Carlos Higuera Ramos
Rosario Estrada García
Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos"

Dentro de la tradición escolar el error ha sido considerado o entendido dentro del aula como un mal sistémico que se debe erradicar; el castigo, la equivocación nos remonta a un largo anecdotario del alumno que sufría los castigos por infringir la "zona racionalizada" de la escuela. El error es pensado como traspasar un límite de la forma en donde el conocimiento es siempre un lugar al que se llega sin tachaduras ni enmendaduras al racional.

Para el filósofo de Konisberg la docencia y la reflexión pedagógica fue parte también de su trabajo docente diario y la atención de sus investigaciones filosóficas. Su forma austera de vida recuerda que el único cuadro que tenía en su sala era el de Rosseau filósofo y educador que marcó significativamente su filosofía del que declaró "Rosseau me abrió los ojos"; sus lecciones pedagógicas tienen esta fuerte impronta, sobre todo el concepto de naturaleza que retoma para su visión de la educación; la Pedagogía publicado por uno de sus alumnos; Theodor Rink en 1803 bajo el concentimiento de Kant. Tienen una lectura del concepto de Nauraleza, juego, educación y moral estrecha con el espíritu ilustrado de Rousseau.

Basta hacer aquí dos aclaraciones, a) la naturaleza del error dentro de la práctica punitiva escolar es un barco a la deriva, sin embargo cuando el docente utiliza la didáctica para conducirlo podemos hablar de una pedagogía de la equivocación que es sin duda necesaria en la práctica dentro del aula, b) evaluar la dimensión de las equivocaciones como parte del proceso de aprendizaje y favorecer el autoaprendizaje como una de las formas más elaboradas de la educación.

Antes de abordar las ideas pedagógicas de Kant, un mínimo recorrido que realizó en la Crítica de la razón pura; establece los propios límites de la razón, equiparar el tratar de demostrar a la metafísica como una ciencia, indaga en los intrincados caminos por la búsqueda de los límites del conocimiento. La revolución copernicana denominada por Kant como idealismo trascendental funda preceptos con plena confianza en la razón.

En lo que toca a las lenguas, lo que posibilita la práctica continua son varios elementos como la memoria; Kant en sus lecciones de pedagogía señalaba: "Esto sucede con las lenguas. Se las puede aprender, bien de memoria –formalmente- o mediante conversación, y este último método es el mejor en las lenguas vivas" (Kant, 2003, pág. 64); es importante notar que la referencia antes citada alude a la práctica del habla como adquisición.

Quien haya estudiado una segunda lengua constatará que las equivocaciones son prácticamente necesarias a la hora de poner en práctica las habilidades de la adquisición de una segunda lengua; la expresión oral, la escritura, lectura y comprensión auditiva de una nueva lengua nos llevan por los caminos necesarios de la equivocación; por ejemplo la recurrencia de errores en el aprendizaje de la lengua inglesa para usar el *do y does* para tercera persona o poner a los verbos regulares la s al final de cada verbo regular etc. o el uso de la s al final de los verbos en presente: Ej. *She Works.*

Siguiendo a Rod Ellis el estudio de los errores se caracteriza como sigue:

1. Colección de un ejemplo del aprendizaje de la lengua.
2. Identificación de errores.
3. Descripción de errores.
4. Explicación de errores.
5. Evaluación de errores.

Lo anterior como formas de categorizar el significado y composición referentes al fenómeno del error en la práctica educativa, en tanto que la descripción tiene propósitos pedagógicos que no solo se circunscriben a la enseñanza de la lengua, sino que se vive en los diferentes espacios educativos; por ejemplo, recordemos la negación de las lenguas indígenas en la aulas a mediados del siglo pasado, así como el castigo a los hablantes de las lenguas originarias, dieron como resultado estas formas de interiorizar las lenguas en la práctica escolar.

Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, en la actualidad las 68 lenguas que se hablan a lo largo del país, con 364 variantes lingüísticas son una clara muestra de la diversidad. El fenómeno ha sido de exclusión en el diseño de las políticas educativas nacionales debido a que las consideraban como un error desde una visión eurocéntrica y colonialista. Las lenguas indígenas estaban pensadas en la zona del error. Las diversas formas del habla del propio español en la amplia geografía mexicana, incluso en nivel local, confirma que los hablantes pertenecientes a diversos grupos étnicos, políticos y sociales, sufren en nivel escolar de exclusión por su forma de hablar, ya que pertenecen a diferentes grupos étnicos.

Para Taylor "la fuente de los errores pueden ser psicolingüística, sociolingüísticas, epistémica o puede residir en la estructura del discurso" (Ellis, 1994, pag. 57) y le agregaríamos el aspecto cultural en el sentido de la negación de las lenguas originarias en la primera mitad del siglo XX.

Como es reconocido, desde diversas perspectivas se le ha dado relevancia al estudio de las lenguas como un elemento indispensable en diversos ámbitos (educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos, para acceder a medios de comunicación etc.) que han coadyuvado al desarrollo de competencias que fortalecen las oportunidades laborales y personales de quienes se acercan a su estudio; de ahí la necesidad de insistir en promover su estudio para tener un buen dominio en el hablar, escribir, escuchar y leer la lengua.

Se realizó un estudio con estudiantes del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos, que dentro de sus objetivos está el formar teórica y prácticamente profesionistas a nivel superior, mediante la realización de estudios de actualización, especialización, maestría y doctorado en pedagogía, investigación educativa, psicología educativa, educación de adultos, educación especial, así como otras especialidades que llegaren a derivarse de las ciencias de la educación.

El estudio se realizó a más de 800 alumnos de las diferentes licenciaturas que tiene el IMCED; los resultados arrojan que el 58% de los encuestados han estudiado el inglés como segunda lengua, seguido por el 18% que manifiesta no haber estudiado ninguna lengua extranjera, en tercer y cuarto lugar respectivamente se encuentran la Lengua de señas mexicana y el francés. De estos resultados cabe señalar que sigue siendo el idioma inglés el que mayor demanda tiene siendo esta la más utilizada en el continente y de ser el primer idioma extranjero en el sistema educativo mexicano, de hecho, su conocimiento supone casi una condición indispensable para el éxito profesional. Por otra parte como se puede leer, el estudio de la Lengua de señas mexicana ha crecido en la institución lo cual ha contribuido a poner en su sitio esta lengua incluyendo así a la comunidad sorda.

En el mismo estudio realizado se les preguntó a los jóvenes sobre la habilidad del lenguaje que más dificultad tienen de aprender; los resultados obtenidos son; hablar 39%, escribir 28%, escuchar 20% y leer 13%. Cabe señalar que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo y, por ello, existen una gran cantidad de factores que influyen en su adquisición como pueden ser los ambientales, del docente e individuales. Como se puede apreciar el hablar es la habilidad que mayor dificultad presenta, motivo por el cual es importante revisar las causas por las cuales los alumnos la presentan.

Los errores frecuentes que presentan al estudiar una segunda lengua arroja el estudio son en el orden de mayor a menor: pronunciación, interés, gramática, comprensión, falta de tiempo, dificultad para aprenderlo. Esto arroja datos importantes que permiten seguir indagando sobre los factores que inciden para desarrollar estrategias de intervención que permitan a los escolares adquirir y desenvolverse adecuadamente en el dominio de una segunda lengua. Se podría predecir que pueden existir situaciones motivacionales, de ansiedad, la metodología utilizada por el docente, aspectos socio-económicos, habilidades cognitivas, etc.

Metodología

La búsqueda se ha realizado en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, las edades de los participantes se encuentran entre 19 y 21 años que estudian una licenciatura en las ramas de las ciencias de la educación.

Normas de aplicación

El cuestionario ha sido aplicado de manera escrita a grupos que van de primer semestre hasta octavo de licenciatura. Se les ha preguntado a los participantes sus datos personales; las preguntas fueron abiertas subjetivas en un tiempo estimado de 5 a 10 minutos con 4 reactivos.

El cuestionario brinda en la primer parte información general y perfil de los entrevistados, grados de estudio de las lenguas y sus principales errores, indagando en sus intereses y errores más frecuentes en el aprendizaje de la lengua.

Como se puede notar el interés por estudiar el idioma chino, no ha sido de relevancia siendo considerada como la lengua del futuro, no habido un interés. Sigue siendo el inglés la primera opción como lengua extranjera de estudio.

Discusión

Existen pues múltiples factores y errores que han dificultado la adquisición de una segunda lengua; sin embargo, la pedagogía invita a estudiar el error como un recurso útil que facilita el estudio de la lengua. Es por tanto una tarea importante para los profesores, mostrar el error como algo fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que son una oportunidad de mejorar, de crecer y de perfeccionarse. Se trata de atender a la diversidad de características que presentan los estudiantes, aprendiendo a conocer diferentes puntos de vista, de descubrir las respuestas de los estudiantes e incluso las intenciones de los mismos frente a su aprendizaje. Entender el aprendizaje no como deficiencia, sino como oportunidad de superarse por cada situación de error que se presenta en cualquiera de las habilidades del estudio de la lengua (leer, escribir, escuchar, hablar).

El objetivo del presente trabajo fue el analizar el rol de los componentes error-aprendizaje como factores que guían la didáctica en el proceso educativo. Estos resultados del análisis tienen un soporte empírico entre a) factores internos y referencias en el enfoque constructivista y b) confrontación en el aprendizaje y el error en el ambiente áulico y c) factores interpersonales en relación con el error debido a que no se tiene una finalidad didáctica como soporte en la dimensión de la planeación.

Los análisis de los datos permitieron por otra parte evidenciar las diferencias relativas a la creencia sobre el enfoque didáctico y más específicamente los alumnos del Instituto, han mostrado una mayor tendencia a no asumir el error como un enfoque constructivista en la escuela superior, en esta presente investigación se intenta contribuir a explicar dicho fenómeno por parte de alumnos y maestros en los procesos educativos en los diversos grados escolares.

Los resultados representan un punto de partida para posteriores estudios que analicen a más profundidad el fenómeno de la pedagogía del error en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Conclusiones

Un recurso importante a considerar, es la planeación didáctica que contemple las múltiples dimensiones del error posibilitando así no solo detección y seguimiento del mismo, sino que ofrece un recurso que es necesario en la práctica de la enseñanza-aprendizaje.

En particular el análisis de la confianza del docente y en sus capacidades de no dimensionar el error como elemento relevante de la actividad del proceso educativo, el alumnado tiende a desarrollar un mayor interés en las áreas.

Referencias

Ambriz, A. (2012). Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. México: INALI

Elis Rod. (1994). The study of second languaje acquisition. Inglaterra: Oxford

García, F. M. (2015). ¿Qué podemos saber? Los límites de la razón pura en Kant, Kant (págs. 55-80). España : RBA.

Kant, E. (2014). Crítica de la razón pura . España: Gredos .

Limon, P. (2016). Insegnanti e media digitali. Fattori Socio-Cognitivi e Motivazionali che riducono le resistenze all´innovazione. Italia. Tecnodid.

Segunda parte

Narrativas pedagógicas:

experiencias desde el alumnos

Concientización hacia la educación inclusiva

José Francisco Guzmán Mercado
Licenciado en Educación Especial y Profesor del IMCED

Los alumnos de la licenciatura en Educación Especial reconocen que la teoría y la práctica son cosas que, aunque tienen el mismo objetivo, son muy diferentes. Este pensamiento queda consolidado en sus últimos semestres, en dichas disciplinas se ponen en práctica y son determinadas por su creatividad y habilidades, de esta manera el aprendizaje se hace funcional.

En la práctica el alumno deja de crear abstracciones o posibles situaciones estáticas que se presentan en sus clases de licenciatura, para dedicarse a la resolución de conflictos dinámicos; desde explicar cuál será su función como prestadora de servicio social hasta la observación y detección de alumnos que presenten diversos signos de alarma. Lo anterior dicho podría pasar en el mismo día y esto es una prueba de que la "realidad educativa" a todos nos toma por sorpresa en algún momento de nuestra labor docente.

Estas experiencias prácticas fomentan en las alumnas nuevos paradigmas que hacen posible una evolución en su acción pedagógica; nuevas estrategias, nuevos modelos, diferentes soluciones prácticas a las situaciones, etc. Todo este desarrollo nos da una ventaja considerable si hablamos de inclusión.

La inclusión no es un tema nuevo en el contexto de la educación especial, pero ha tomado mucha fuerza ya que se ha ampliado a cualquier sector social, exigiendo un respeto y atención a la diversidad, creando una sociedad más consciente y activa en contra de la segregación y la exclusión de cualquier tipo.

Con toda esta consciencia social se puede pensar que la inclusión va rumbo al éxito y su camino ya está dictado, pero hay muchas situaciones que (como se menciona anteriormente entre la teoría

y la practica) tienen soluciones un poco más que complejas que ponen en duda su eficacia.

Las estudiantes de la carrera en **Educación Especial** realizan un trabajo de concientización hacia la educación inclusiva con sus alumnos, maestros y padres de familia en las instituciones donde realizan su servicio, de esta manera fomentamos una participación activa hacia la inclusión educativa y social. A continuación, se presentan algunas anécdotas que reflejan el camino recorrido, así como obstáculos que han impedido la fluidez de los objetivos que persigue la inclusión.

Un caso de retraso global del desarrollo

Arizbet Jiménez barrera
Alumna de la Licenciatura en Educación Especial. IMCED

Durante mi servicio en el ¨Jardín Rosaura Zapata¨(ANEXO), me pude percatar lo importante que es la integración ya que en dicho jardín se aceptan niños y niñas independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad. Pero la integración no era suficiente ya que ésta no cubría las necesidades de algunos alumnos, como el caso de la alumna Ximena, la cual se incorporó meses después de haber iniciado del ciclo escolar.

La alumna se mostraba distraída, cuando la maestra le daba indicaciones ella no las ejecutaba, estaba alejada de sus compañeros, en las clases de educación física se le dificultaban diversas actividades, su lenguaje era ininteligible y a causa de ellos la maestra, así como también sus compañeros en ocasiones no entendían lo que ella expresaba, la maestra estaba preocupada por lo que sucedía, ella pensaba que era por haberse incorporado meses después y que quizás estaba en el proceso de adaptación con la escuela. No se sabía si la niña tenía un diagnóstico, el equipo de USAER aún no llegaba al preescolar. Semanas después se incorporó y compartió un posible diagnóstico la cual presentaba un Retraso Global del Desarrollo, esto afecta dos o más áreas del desarrollo de un niño entre ellas: la motricidad fina, gruesa, el lenguaje y el habla, las funciones cognitivas, el desarrollo personal y social; en ocasiones su casusa puede ser congénita en este caso no se sabe, sus padres no querían aceptar que su hija presentara dicho retraso, les fue complicado asimilarlo.

En este punto fue donde la maestra comenzó a comprender el comportamiento que presentaba la alumna, investigó sobre el diagnóstico para así poder hacer alguna estrategia con ella dentro y fuera del salón. Al paso de algunas semanas, Ximena estaba más adaptada al grupo y a la docente, es este momento se observó que no solo había integración sino también inclusión, ya que la maestra se detenía a explicarle cuando algo se le dificultaba. Cabe señalar que la educación inclusiva demuestra que no se trata que todos aprendan lo mismo, ni de la misma manera, los compañeros la hacían participe de sus juegos, así como también la apoyaba en sus trabajos y actividades que solían complicarse, los padres apoyaban más, tanto en casa como actividades de la escuela.

Es relevante que los maestros conozcan si los alumnos presentan alguna discapacidad, ya que eso hace que comprendan sus comportamientos que puedan presentar, así como sus necesidades. La inclusión debe considerarse como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad, ya que no solo implica atender a todos los estudiantes en el aula; se trata más bien de comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación hacia ninguno de los participantes en el aula.

En las escuelas no basta con la integración de niños y niñas con o sin discapacidad, ya que esto no llega a cubrir sus necesidades, es complicado llegar a una integración y una inclusión debido a diversos factores; como son las cuestiones sociales o bien la preparación de muchos de los maestros. Para conseguir el objetivo es necesario un cambio radical, para alcanzar una verdadera educación inclusiva, es prioritario partir de la sensibilización del profesorado, alumnado y familias. Para ello es conveniente que en las escuelas cuente con especialistas del área los cuales puedan cubrir las necesidades de los alumnos, así como también contextualizar a los docentes acerca de dichas discapacidades y brindar estrategias para poder aplicarlas dentro y fuera del aula, esto para eliminar los obstáculos que hoy en día impiden la inclusión.

La inclusión resulta importante para las personas que presentan una discapacidad, esto hará más efectivo su derecho de permanencia en las escuelas con sus iguales, a desarrollarse en la mayoría de los aspectos de su vida cotidiana, motivados a ser partícipes y no solo de vivir con personas pasivas y cercanas a ellas, es importante diferenciar entre la integración y la inclusión , ya que esta última proporciona la trasformación y construcción de un entorno para que la persona pueda desarrollarse, aceptando su diversidad.

Los niños como líderes de la inclusión

Denisse Viridiana Pérez Coria
Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial, área auditiva y lenguaje. IMCED

En la institución donde actualmente estoy dando mi servicio, la inclusión es un tema que no es considerado como prioridad; sin embargo, la integración es el protagónico del jardín, ya que acepta alumnos con discapacidad como lo es autismo, discapacidad motriz e intelectual, pero esto no asegura que el trabajo de los docentes que laboran en dicho lugar sea inclusivo.

El sistema educativo actualmente pretende dejar a un lado la integración y darle prioridad a la inclusión, sin embargo; ¿se trabajará en cada institución para llegar a ella?

El jardín de niños está abierto a todo público recibiendo alumnos con o sin discapacidad, pero ¿Realmente cuentan con las herramientas necesarias para ofrecer a toda la comunidad una educación eficaz?, dejemos de lado el término calidad, prioricemos si realmente llegamos a generar un adecuado aprendizaje por medio de las actividades y materiales necesarios en los alumnos que presentan alguna discapacidad.

Como primer punto es importante hablar sobre qué tan preparados estamos como docentes para atender las diferentes características que presentan cada uno de los alumnos que acuden a este centro educativo, qué tanto conocemos sobre las distintas discapacidades que se presentan en el jardín y lo más importante que tanto se preocupan los docentes por investigar, adecuar y preparar una clase de calidad que sea funcional para ellos, pero que realmente lo sea.

Además, si dicha institución cuenta con el apoyo de USAER debemos conocer el gran impacto que tiene este sobre docentes y alumnos, si son funcionales los métodos que utilizan o las

sugerencias que brindan a las maestras titulares y que tan favorable es el procedimiento, lo más importante que avances hay sobre dichos alumnos.

Otro punto importante que se observa en el jardín de niños, es que como sociedad qué tan tolerantes y educados estamos para convivir y aceptar a las personas con discapacidad. Recordemos que la primera educación la recibimos en casa y realmente en este lugar nos han preparado para aceptar a todo tipo de persona ya sea con o sin discapacidad.

El tema de inclusión como opinión personal creo que no se debería tratar como un tema educativo, sino de una sociedad más tolerante y aceptable, que seamos educados con mayor sensibilidad y humanidad antes de adquirir primeros modales. Si en casa nos preocupáramos en hacer énfasis sobre los valores de amor, respeto y tolerancia, no nos enfrentaríamos a una sociedad criticable y frustrante, al contrario, seriamos más sensibles y empáticos ante las situaciones que cada uno de los seres humanos vivimos.

Por lo tanto, este tema no tendría gran impacto, pero desafortunadamente la escuela se ha convertido en el primer lugar de educación, por ello es que la inclusión se desarrollando en cada uno de los centros educativos del país, ya que ha habido un gran cambio de sociedad donde ya no existe el compromiso familiar.

Gracias a esto existen maestros que creo importante mencionar, los cuales han tomado la iniciativa de ser inclusivos en este centro educativo, como es el caso de una alumna con autismo, la maestra titular optó como primer momento investigar a cerca de lo que es, su desarrollo e intereses con el fin de estar informada y hacer materiales y adecuaciones necesarias para llegar al aprendizaje; además se propuso ser tolerante y empática con cada una de las situaciones que llegan a presentarse como lo son sus crisis, lo más sobresaliente e inclusivo es que ella como maestra propuso una plática con los padres de familia de dicho grupo y con sus alumnos, donde se concientizó y sensibilizó sobre la importancia que nosotros seamos concientes como parte de un contexto seamos

tolerables y entendamos la condición que la alumna presenta, que seamos comprensibles cuando se observa una crisis y seamos puntos guiadores para apoyar a la alumna cuando lo requiera.

Otro caso importante es el alumno con discapacidad intelectual, anteriormente estaba en un grupo donde no se le atendían sus necesidades, por cuestiones familiares y directivas deciden cambiar al niño de grupo y es aquí donde se puede observar una mejor actitud ante la situación que él presenta por parte de la maestra, además la apariencia física del alumno cambió, antes se veía descuidado ahora se ve con mejor alimentación y cuidados personales, además sus conductas han cambiado y su leguaje es más amplio, ya no está tanto tiempo afuera ya que las actividades que la maestra le comparte son de su interés y de su agrado, su grupo está en un proceso de aceptación, pero en recreo se puedo observar como ya lo invitan a jugar e intentan incluirlo en cada una de las actividades que se desarrollan en el jardín de niños.

El personal docente y técnico que labora en el jardín se ha observado que en las actividades que se llevan a cabo fuera de salones procuran el bienestar de dichos alumnos, ofrecen apoyo a las maestras titulares si lo requieren.

A ellas se les felicita por el trabajo doble que hacen día a día, ellas dos han servido como ejemplo a las demás maestras que atienden alumnos con alguna condición como motivación de informarse y hacer todo lo que esté en sus manos para atender sus necesidades al igual que a los demás alumnos que no presentan alguna discapacidad.

Y es así como en cada uno de los centros educativos se ha promovido la inclusión, con una, dos o más personas, que se han preocupado, preparado y actuado para combatir las barreras que cada uno de los alumnos presenta con o sin discapacidad. En dichos lugares podemos ver como espectadores el cambio que van logrando en padres de familia, alumnos y parte del contexto social, como anteriormente se ha menciona la gran labor de los que estamos fuera de dichos núcleos inclusivos es que nos convirtamos

en seres más sensibles y empáticos, lo cual nos unirá a ellos y que en ocasiones con pequeñas acciones estamos favoreciendo y enriqueciendo la inclusión.

Propongámonos enseñar a los más pequeños que el amor es la fuerza de todo y que con él podemos sembrar sonrisas y situaciones empáticas en este mundo, informemos sobre las distintas discapacidades, preferencias sexuales, enfermedades, colores de piel, de las distintas culturas y costumbres con el fin de que acepten que este mundo es un todo y que debemos ser respetuosos, tolerantes, sensibles y empáticos con cada una de las diferencias que llegamos a encontrar en cada persona con la cual podemos llegar a convivir.

Te invito a que reflexiones si en algún momento has sido inclusivo y sobre lo bonito y la satisfacción que se siente hacerlo, si no has participado en ello te informo que nunca es tarde para hacerlo y que este mundo lo necesita más que nunca y que contigo nos sumamos a esta cadena inclusiva.

¿Y tú qué esperas para unirte a este cambio y darle un giro a la violencia, inseguridad, al bulliyng y a todas estas cosas que nos han convertido en una sociedad obscura y dura?

Busquemos la inclusión, un camino hacia el futuro

Diana Amelia Arroyo Mundo
Alumna de la Licenciatura en Educación Especial. IMCED

La palabra inclusión gira en torno a la búsqueda de la eliminación de discriminación de personas por diversos motivos ya sea de raza, etnia, religión, sexo, situación de desplazamiento, situación de discapacidad física, auditiva, sensorial, cognitiva, etc. Además, en el ámbito educativo, la inclusión promueve que la diferencia sea reconocida, no como un problema o dificultad, sino como una oportunidad para mejorar y enriquecer los procesos académicos y las prácticas pedagógicas al interior de los centros escolares y transformar la sociedad que generalmente es excluyente.

Para entrar más a fondo en el tema de educación inclusiva no debemos olvidar mencionar la Reforma Educativa (SEP 2016), el documento señala que la escuela debe constituir un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine sea el motivo que sea. Un espacio donde se valore la diversidad (pág. 63). La diversidad es un desafío que enriquece el ambiente de aprendizaje, no es visto como un problema.

Dentro del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar donde presto mis servicios es una escuela centrada en la norma de preescolar, es el ciclo formativo previo a la educación primaria obligatoria, siendo para nuestros alumnos la base fundamental para el desarrollo futuro de las habilidades requeridas ya sea físicas o psicológicas; se requiere que sean estimulados en todos los sentidos, creando, siendo autónomo, auténtico y generando aprendizajes que serán básicos para la vida futura. El preescolar no forma parte de la educación especial.

Se maneja el tema de inclusión como primordial ya que se aceptó actualmente a un alumno que presenta Síndrome de Down, y en la mayoría del alumnado autismo y TDAH para brindarles una atención educativa. No se cuenta con la infraestructura

adecuada para incluir infantes con condiciones físicas, ya que no se implementa mobiliario como el uso de rampas para la entrada de cada salón, este solo se encuentra en la entrada de la escuela, no se cuenta con letreros en braille, señalamientos en lengua de señas o algunas otras medidas para personas sordas, sillas y mesas adaptadas a la situación de una persona con distrofia muscular o alguna otra discapacidad motriz.

El personal que labora en el preescolar no se encuentra capacitado en el tema de inclusión educativa para atender alumnos que presenten discapacidad o barreras para el aprendizaje, no tienen los conocimientos actualizados, elementos, ni estrategias para poder llevar a cabo una intervención o planeaciones adecuadas a las necesidades del alumno. Se les proporcionan a todos los docentes del plantel talleres de actualización para conocer y saber ser guía en el aprendizaje para los alumnos, pero en su mayoría no asisten o si lo hacen no lo ponen en práctica. Es una escuela integradora, aún queda trabajo por hacer para llegar a la inclusión.

Las acciones que he tomado para favorecer la inclusión dentro del preescolar es formar parte del trabajo a los padres de familia llevado a cabo con sus hijos, se les explica lo visto en el día, como pueden trabajarlo en casa con actividades que puedan realizarse con toda la familia; hay un grupo de *WhatsApp* en el cual presentan sus dudas y los alumnos que no asisten pueden informarse para no quedar sin esa información vista en el día; se ha realizado una reunión para dar a conocer la forma de trabajo, avances y dificultades presentadas en cada alumno; existe un mayor trabajo colaborativo entre la maestra de grupo, psicología, trabajo social y yo en el área de lenguaje; las terapias son brindadas en grupos y no de manera individual ya que así hay mayor progreso en los niños.

La propuesta planteada para el centro educativo en el cual doy mi servicio, sería principalmente capacitación/ actualización obligatoria no solo para docentes sino para todos los que conforman el preescolar y actores educativos a cargo del aprendizaje de los alumnos, revisar que haya planeaciones y estas sean adecuadas,

lleven los elementos necesarios brindados por especialistas, apoyo, interés y participación de los padres de familia a vencer las dificultades que se presenten, buscar soluciones e ir de la mano en el proceso de su hijo, brindar de igual manera talleres, conferencias y pláticas, conocer gustos e intereses de los infantes, practicar y enseñar con base en los valores.

Brindar una educación inclusiva es parte del desarrollo del alumno ya que así podemos conocer más sobre la condición que se presente y, los estudiantes sepan cómo brindar el apoyo a quien lo requiera, no segregar y hacer partícipes a todos. Según la ONU y la Organización Internacional de la Educación (2007) plantean la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; reduce la exclusión en la educación e involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.

Hablar de inclusión no es solo por alguna condición también puede ser por diferencias en costumbres, tradiciones, formas de expresarse, lugar de donde proviene, etc. La preocupación por la inclusión surge hace poco tiempo como consecuencia de los altos niveles de exclusión, desigualdades educativas y acoso escolar que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación.

Para incluir, sugiero interrogantes que deben ser consideradas como el tener en claro la dirección que se quiere tomar, utilizar las habilidades y el conocimiento que ya se tiene y, si no es el caso, buscar información que enriquezca promover el respeto y tolerancia por la diferencia y tener cuenta que la inclusión no es solo responsabilidad de algunos, sino de todos.

He conocido casos de exclusión escolar por falta de personal capacitado, como es el caso de 2 compañeros sordos que tuve en mi salón de clases hace varios años, los maestros si contaban con

capacitación y actualización para impartir sus materias, pero no en el uso de la lengua de señas o alguna otra alternativa para que se diera una comunicación efectiva entre ellos. No se les pudo brindar un intérprete por falta de recursos o sea la razón que sea, pero ésto afectó a la educación de mis compañeros en su momento, ya que no comprendían las clases como la mayoría de los oyentes y esto ocasionó deserción escolar, se aburrían y lo poco que lograban captar leyendo los labios era mínimo tomando en cuenta la explicación e información proporcionada.

No solo hubo falta de inclusión por parte de los docentes y el plantel como tal, sino también de nosotros como alumnos y compañeros ya que en horas libres o extraescolares no nos dimos el tiempo de acercarnos para saber cuáles eran sus dudas, dificultades o el saber cómo ayudar. Esto no solo los beneficiaría a ellos, también a mí ya que conocería más a mis compañeros y sobre la lengua de señas. Con esto se retoma lo dicho anteriormente la diversidad enriquece, todos aprendemos de todos.

En conclusión, la problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta al ser humano. Es tratar un tema complejo, pero lo que verdaderamente transmite es la idea que todos aprendemos juntos, participar en un plano de igualdad, acoger la diversidad y buscar el beneficio de todos mejorando su calidad de vida. Debemos basarnos en tres elementos: "saber, querer y poder" para llegar a comprender y ser parte de una sociedad inclusiva.

La familia como interventor en la inclusión

Diana Angélica Ibarra Luquín
Alumna de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Especial. IMCED

¿INCLUSIÓN? ¿Cuántas veces se ha escuchado acerca de esta llamativa palabra?, ¿en cuántos lugares?, ¿quiénes la mencionan?, ¿a qué se refieren cuando hablan de INCLUSIÓN? Cada una de estas, son cuestiones del siglo XXI pero que solo queda en el aire y no se alcanza a comprender o ver cómo es que se lleva a cabo, en qué consiste, de qué habla, cómo funciona, cuáles son las ventajas y desventajas, qué se puede y se debe hacer para ser inclusivo.

La Inclusión es de carácter amplio, es decir, que debe ser aplicado no solo en un tipo de contexto sino en todos, tanto social, familiar, laboral y educativo ya que se entiende como un estilo de vida, el que desarrollamos en todo lugar donde estamos.

El punto clave y de partida son los valores que como personas vamos desarrollando a lo largo de nuestra vida y desde el día que uno llega al mundo. El valor del respeto es uno de los cimientos para la construcción favorable y positiva del logro de una inclusión total, después podemos mencionar que la tolerancia es un segundo paso para la aceptación de la diversidad y como tercero, pero no menos importante, el amor. Cuando en las personas existe amor la aceptación, la comprensión, la gratitud y la humildad hacen que la sencillez de la vida, que la actitud y la visión cambien con respecto a la diversidad en toda la extensión de la palabra.

Si bien con esto no alcanza, ya se esta dando el primer paso para que brindemos la oportunidad a todos y cada uno de los seres humanos que llegamos a luchar esta vida, vida que nos presenta adversidades, duelos, batallas de todo tipo, que sí se brinda un poco de apoyo ya se está generando gratificación y huellas latentes en quienes se ven como más vulnerables ante la vida.

Desde mi experiencia en un centro clínico, donde se atiende una población desde los 0 años hasta la edad adulta, con y sin discapacidad y con algún tipo de condición de vida, la inclusión es vista de manera más personalizada ya que las herramientas para la vida se dan de manera particular y enfocadas en cada una de las necesidades que presente el alumno.

La inclusión educativa, en este caso se puede ver de un punto de vista en el que se tiene una relación más estrecha entre el núcleo familiar y la educación curricular, ya que son el puente del buen empleo de la inclusión para los demás contextos en que se desenvuelva el alumno.

Ya que la familia es el punto de partida, si esta falla, los cimientos para dar paso a la inclusión no serán fuertes, en el centro donde imparto mi servicio social, Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE Michoacán), es el aspecto de mayor trabajo, ya que muchas veces la familia no se hace presente en el desarrollo pleno del alumno y hace lento o incluso frena el proceso de que el alumno sea incluido en todos los contextos en los que se puede y debe desarrollar.

En el área clínica, se genera este vínculo con papás, hermanos y familia cercana al alumno para que sean ellos los primeros en aceptar y valorar el hijo, la pareja, el papá o hermano que se tiene con alguna condición de vida, para de esta manera se construya el puente de inclusión entre los diferentes contextos y la persona y sea así participe de una vida plena y a la que todos tienen derecho.

En el caso de las familias participantes y con la disposición de apoyo y participación para el pleno desarrollo de las personas, se sigue trabajando de manera que día con día sea un paso más hacia la meta de una Inclusión tanto social, laborar, familiar y educativa, y ya no solo sea una palabra llamativa y de moda, sino un hecho y un estilo de vida en el que las oportunidades sean para todos y no solo se quede en el abismo de un, “hubiera sido”.

Crear conciencia sobre este tema que genera mucho ruido, pero poca acción, nos toca a todos, no es trabajo de uno solo, de una sola institución, de una sola empresa, de una sola escuela, de una sola familia, de un solo gobierno, es trabajo de todos como sociedad.

Brindemos la mano a quien no la tiene, observemos por quien sus ojos no se lo permiten, escuchemos por quien no pueden hacerlo, caminemos de la mano de quien va sobre ruedas, apoyemos una realidad interna que no conocemos, esperemos a quienes el tiempo les juega mal, quitemos estereotipos físicos por alguien al que un gen le fallo y luchemos, aceptemos, respetemos, toleremos y amemos cada una de las virtudes, cada habilidad, cada destreza, cada palabra cada logro y hablemos por un mundo donde el estilo de vida es… INCLUSIÓN.

Inclusión, una historia de vida

Diana Guadalupe Bedolla Peregrino
Alumna de octavo semestre de la Licenciatura en Educación especial, área auditiva y de lenguaje. IMCED

La inclusión es un tema relevante en la sociedad actual la cual busca que esta misma se trabaje en la educación, aunque el término se ve generalizado se reduce a la educación especial en donde más se ve aplicada dicha acción.

La inclusión no es solo dejar que un individuo entre a realizar las diferentes actividades que se presentan dentro de un círculo social, inclusión también es respetar su origen, sus costumbres, su color de piel o de ojos, su forma de pensar, su estatura, su sabiduría, es aceptar la complejidad de las personas y hacerlas participes de cada situación en la vida cotidiana. No podemos hablar de inclusión cuando la sociedad no es capaz de aceptar las características que se han planteado, vayamos a un ejemplo: es muy fácil decir haz participe a la persona de una dinámica para "incluirlo" pero… Si la persona habla otra lengua ¿Cómo la incluirías en dicha dinámica?, algunas personas solo ignorarán dicha pregunta y simplemente actuarán como si incluyeran a la persona para no enredarse en el tema.

La siguiente historia es un claro ejemplo del uso que se le da al término "inclusión".

Esta historia comienza en una de las instituciones que forma docentes en educación especial; al iniciar el ciclo escolar los alumnos se encuentran dentro del salón, poco a poco se van integrando a sus lugares cada uno, hasta que da la hora de entrada y llega el primer profesor dando la dinámica de inicio; "Hola, buenas tardes mi nombre es…. Seré su profesor de…. Esta clase se evaluará de tal manera… ahora bien yo les he dicho mi nombre, pero no sé el de ustedes, así que por favor uno por uno me dirá su nombre y ¿Por qué eligió esta carrera?" pasaban los alumnos uno

por uno hasta que se llegó con un alumno al que todos miraron muy sorprendidos, comenzó a decir su nombre, edad, porque había elegido la carrera pero… ¿Qué de raro tiene eso?

Pues al compartirnos su información no lo hizo de forma oral, lo hizo en lengua de señas mexicana acompañado de gestos y movimientos corporales, todos supieron lo que el alumno quiso decir porque traía a su intérprete. De inmediato las miradas regresaron al profesor, el cual también estaba muy sorprendido porque nunca había dado clases a un grupo que tuviera integrado a una persona sorda, el docente no tenía conocimiento de la lengua de señas así que la pregunta aquí de los alumnos fue ¿Cómo es que el docente daría las clases a un alumno sordo si no tenía dichos conocimiento de la LSM?, todos los alumnos pensaron que habría una solución a dicho planteamiento, ya que la postura del ciclo era la famosa palabra "inclusión".

Esa situación pasó igual con los siguientes profesores hasta que un día llego una maestra y se presentó de la misma forma que el alumno sordo lo había hecho, pero esta vez también acompañada esta información con oralidad para las personas oyentes. Pasó la primer semana y se hizo una reunión con los profesores de academia para dar solución a la forma de enseñanza hacia el alumno con discapacidad auditiva, era un gran reto para los profesores impartir las clases pero comenzaron actuar con materiales visuales e incluso algunos se mostraron interesados por aprender la lengua de señas mexicana así mismo el alumnado inicio con un curso de esa misma lengua para poder comunicarse con su compañero.

Aún recuerdo las palabras de una maestra las cuales fueron interpretadas: "Ya estoy grande para aprender LSM, pero si sabes la lectura labiofacial te colocarás frente de mi durante la clase para que adquieras los conocimientos", cada clase la maestra hacia participe al alumno de acuerdo a sus posibilidades. Al final del primer semestre el alumno desertó, por situaciones no conocidas.

Tiempo después los cuestionamientos vinieron… ¿Cómo generar inclusión cuando no se fomenta desde pequeño? ¿Cómo hacer que la sociedad comprenda que todos pensamos y actuamos de acuerdo a nuestras necesidades si ni en casa, ni en la escuela se da la información? ¿Qué afrontaríamos en nuestras prácticas con la diversidad de alumnado?

Pues bien, se llegó el día…

Todos estaban listos para comenzar el ciclo escolar con una buena actitud y dispuestos afrontar esa diversidad de alumnado, los primeros días fueron fáciles hasta que comenzó lo realmente complicado…

En un primer momento se hablará de la institución donde me encuentro realizando mi práctica docente, la cual es de un solo piso cuenta con dos entradas una para alumnado y otra en caso de emergencia pero ninguna parte de la escuela se encuentra en condiciones para recibir un alumno con discapacidad motriz, las rampas con las que cuenta son muy pequeñas, los accesos a los salones también lo son y las banquetas que hay fuera de los salones son muy pequeñas para que una silla de ruedas circule con facilidad aunque cabe señalar que los sanitarios cuentan con un baño adecuado para dicha discapacidad.

Ahora bien, hablemos de las aulas y sus docentes, cuenta con aulas que atienden a los alumnos en un horario de 9:00 a 12:00 pero los grupos se dividen en áreas de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Durante el periodo se observa que los estudiantes son impulsados para realizar las actividades aunque por otro lado hay alumnos a los cuales se les permite no realizarlas (algunos de ellos por enfrentar dificultades). Así mismo los profesores no cuentan con planeación ni adecuaciones curriculares para las necesidades de cada alumno, la mayoría de los alumnos autistas y que presentan TDAH llegan aburrirse fácilmente dentro de las aulas ya que los materiales o actividades no son de su interés pero el personal se ve limitado a la mayoría de los alumnos ya que los tiempos son muy cortos.

En conclusión las escuelas regulares o de educación especial su gran mayoría no generan la "inclusión" solo generan la "integración". La diferencia de estas palabras es que la última solo permite a la persona observar lo que los demás hacen mientras el docente a cargo finge promover inclusión al generar evidencia ficticia de que el alumno realizó la actividad. Mientras que en la inclusión el docente adecua actividades a un mismo tema con diferentes materiales para que el alumno se interese en aprender y así mismo consiga el objetivo deseado.

Como propuesta para mejorar dicha situación es requerir la planeación que muchos docentes no presentan, así mismo éstas deben contener la adecuación de actividades de acuerdo a la necesidad de los alumnos. En un segundo momento buscar la manera de que los docentes vivan la experiencia de una persona con discapacidad motriz, visual y auditiva con ayuda de especialistas en el área, al igual recibir capacitaciones sobre dicho tema, para que en un tercer paso sea llevado a los estudiantes e ir generando la inclusión de personas con discapacidades severas dentro del plantel.

La inclusión desde el IMCED

Estefanía Flores Gómez
Alumna de la Licenciatura en Psicología Educativa. IMCED

Uno de los problemas de la educación y del desarrollo estudiantil que lamentablemente se vive todos los días en casi cualquier instituto es la exclusión; dicha situación limita o trunca el aprendizaje de los alumnos. La inclusión educativa es el proceso que tiene la intención de responder a las necesidades de todos los estudiantes a través de la cognición, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación.

De acuerdo a un estudio realizado en la comunidad Imcediana, de 100 alumnos de diferentes licenciaturas, se encontró que el 70% de la población que realizaron la prueba, no muestran confianza en sí mismos debido las inseguridades que cada uno de los individuos presenta y el miedo al rechazo. La desvalorización es un factor claro para la deserción, así como la timidez acompañada de la ansiedad se encuentran a la orden del día, cuando se tiene una baja autoestima. Desde mi punto de vista en las instituciones de nivel superior, no se lleva a cabo dicha enseñanza tanto en el aula como a nivel especializado, no existe un sistema educativo que promueva la educación emocional, esta falta de manejo emocional constantemente impide o limita al estudiante a desarrollarse en un ambiente de sana convivencia, afecta las relaciones sociales, interpersonales o escolares, creando conflictos de aprendizaje.

En el análisis realizado, también se encontró, que el 20% de los estudiantes tiene problemas económicos o familiares. La falta de solvencia económica de los padres de familia, impide que el proceso escolar sea más fácil y que muchas veces lleva a los jóvenes a desertar de su carrera; de esta manera los problemas familiares juegan un papel importante en la inclusión del alumnado.

Cuando a nivel familiar se atraviesa por un proceso de separación o divorcio, es uno de los indicios que se ven reflejados en los alumnos. Tienden a bajar el rendimiento académico, disminuyen el estado de ánimo, comienzan a llegar tarde a clases muy continuamente, hasta que se manifiesta estar distraídos, ausentes y llega a provocar la inasistencia hasta llegar al abandono escolar.

El otro 10% del alumnado revela, que la estética, la belleza y el egocentrismo, genera parte importante de la exclusión educativa ya que muchas veces la falta de valores como la tolerancia y el respeto aísla subgrupos con diferentes afinidades recreativas y sociales, aceptando únicamente personas con sus mismos intereses y dejando de lado la inteligencia, el potencial académico y habilidades de cada personas.

Por otra parte el estudio indica que los evaluados manifiestan que hay otros temas que excluyen a los alumnos, como; los trastornos de la personalidad que impiden la buena relación con la sociedad.

Las capacidades físicas de cada persona que muchas veces llevan al llamado "bullying" y que afecta de manera psico-emocional y socialmente las personas que se ven afectadas por las burlas y los maltratos.

La falta de comunicación grupal, los grupos de clase que se estructuran por jerarquías, crean conflictos y provoca poca organización.

El análisis también señala que cuando existe gran variación de edades en los grupos de clases, es más difícil llegar a soluciones o acuerdos, debido a la falta de tolerancia y la poca empatía de la diferencia de pensamiento e ideologías; nos hacen ser individualistas y ver primero por satisfacer nuestras necesidades o gustos, sin importar la opinión de los demás. En la encuesta realizada, el racismo y la homosexualidad son una de las principales problemáticas en la convivencia áulica.

México es uno de los países con poco respeto a la diversidad sexual y de preferencias sexuales, o por pertenecer a comunidades indígenas o rurales. El machismo y la educación tradicional son factores importante en el pensamiento implantado del mexicano, que nos impide avanzar como país, dar ese gran paso para ser una comunidad más amistosa y tolerante con las preferencias del otro.

La religión juega un papel importante en la exclusión educativa, ya que la diferencia de pensamientos y creencias afecta la vida académica, el miedo a ser juzgado o criticado por las preferencias o creencias religiosas suelen manifestarse con frecuencia en el aula.

El idioma es también uno de los problemas de inclusión educativa que mencionan los estudiantes, el lenguaje de los jóvenes provenientes de las comunidades rurales cercanas a Morelia, que acuden a estudiar a nuestra ciudad, se le da la manera de expresarse verbalmente, en un sentido muy particular, que genera burlas y rechazo, la falta de empatía y respeto hacia los demás es clave en la inclusión educativa.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, se cree que esto es resultado de la educación no formal, el medio ambiente en el que nos desarrollamos en nuestra primera sociedad; es decir el núcleo familiar del que provenimos, es el punto de partida hacia los adultos en los que nos convertiremos, el aprendizaje de los valores, los malos hábitos, la intolerancia, se ven reflejados en la personalidad de los jóvenes.

Creo que todos los problemas de inclusión educativa antes mencionados, están relacionados con la violencia, los valores que nos humanizan, estos podrían ser conducidos y tratados más a fondo, en pro de los alumnos, si se tuviera una educación emocional tanto intrapersonal como interpersonal.

La escuela no escucha

Laura Yunuen García Bedolla
Estudiante de la Licenciatura Pedagogía. IMCED

Mi vida fue un vacío sin mi oído derecho, tan difícil no escuchar y darte cuenta que no tener un oído al 100 % es una base esencial para mi educación, se me dificulta no escuchar al maestro, y en esencia mi hablar y mi compresión lectora, pero no por ello significa que debo dejar mis estudios, sino te demuestra que eres fuerte y competitivo hacia los demás.

Mi inicio fue en la primaria, me di cuenta que mi audición fue disminuyendo. Mi presencia en el salón de clase no era la misma que la de mis compañeros, sentía que no daba lo mejor en mi educación, sabía que algo estaba mal en mí, a darme cuenta que oír la voz de las personas, no era la misma como antes lo escuchaba.

Fueron pasando los años, y cuando entre a 5to año de primaria a mi Mamá le revisaron su oído, le dijeron que tenía sordera y que debía usar un aparato auditivo. Fue así que supe que yo también necesitaba un aparato auditivo, y para mí fue algo muy importante.

Tuve que usar mi aparato a los 10 años, pero no fueron los mejores años; la maestra que tenía en la primaria, no tenía la capacidad para enseñarme, sus regaños, y enojos fueron unos de mis peores días; cuando entregaba mis trabajos decía que no eran adecuados, y llegue a la conclusión, que estar sorda, era lo más feo del mundo.

La escuela no escucha. Saber las necesidades que una persona tiene, en este caso la directora era mi tía; le conté de la situación que estaba pasando, de cómo me sentía en el salón de clases, pero por supuesto no me ayudó sabiendo que era mi tía. Ver que la gente se riera de ti, por no escuchar de un oído, y que seas una niña de 10 años con este tipo de situación, lo veían tan raro, decidí dejar de usar el aparato cuando iba en la secundaria y mi audición se fue disminuyendo.

Entré a la universidad, me di cuenta que mi base principal eran mis estudios, pero no llegaba a pensar que lo que necesitaba, era ayudarme a mí misma, volví usar el aparato que tenía en la primaria, claro el aparato, ya no era adecuado para mí, ya no funcionaba.

Un día mi hermana me dijo que quería hacer un proyecto de los aparatos auditivos, y me emocione mucho, porque sabía que nunca estaba sola, que mi familia estaba conmigo, decidí usar siempre el aparato, llevaba 6 años que no lo usaba, fue culpa mía, por no llegar a vencer en miedo hacia las personas y dentro en el salón de clase.

Mi aparato auditivo me causaba dolor de cabeza le comenté a mi hermana que mi aparato ya no era el mismo. Ella me dijo que en su proyecto había conocido un lugar donde podían hacerme el estudio de audición gratis, fue así que acepté y fui a checarme.

Me dieron la noticia más triste, me dijeron que si no adquiría un aparato iba perder mi audición por completo, necesitaba dinero para poder comprarlo, mis compañeras me apoyaron para poder adquirió, era demasiado dinero a la cual mis compañeras hicieron una venta de comida en la escuela. Fue así que gracias a compañeros del mismo IMCED me apoyaron.

La escuela no escucha, no saben la dificultad que tuve para llegar a tener mi aparato auditivo, se me dificultó hacer mi venta en la escuela ya que encontré poco apoyo.

Experiencia escolar: viviendo con discapacidad

Hugo Uriel Victoria Martínez
Estudiante de 25 años de la Licenciatura en Pedagogía, sexto semestre. IMCED

Les compartiré mi experiencia en la escuela. Yo soy Hugo Uriel Victoria Martínez, y tengo parálisis cerebral. En la primaria me fue mal porque el director no me querían aceptar por mi problema de discapacidad pero mi mamá me ha atendido desde muy chico en el DIF con los doctores, de hecho yo no quería estudiar porque no quería enfrentarme a cosas muy difíciles que fueran a pasar; entonces mi mamá se enfrentó en la primaria con la directora porque le dijo que yo no era para escuela normal sino especial.

La directora me dijo que iba a perjudicar a los demás niños, entonces mi mamá me ha estado llevando desde entonces con el psicólogo y habló con la trabajadora social. Sentía rechazo con los niños y con los maestros; en la primaria repetí primero y segundo año; luego me tocó un maestro malo que era muy estricto que no me dejaba parar de mi lugar. Lo que yo quería era que me dijera si iba bien o mal pero se molestaba. De hecho, algunas veces mis compañeros me llegaron a amarrar de la silla y se reían de mí, que estaba chueco o que estaba loco. Pero luego me cambiaron de maestro y me enseñó a leer y a escribir mi nombre. Siempre sufrí de bullyng y rechazo, después no me acuerdo porque me cambié al turno de la mañana, fuimos hablar con el director y me aceptaron y me dijo que si no me daban ataques; mi mamá les dijo que estaba bien, que solo tenía un problema de la mano, que yo era muy tranquilo. El director me aceptó y terminé la primaria.

Me fui a la secundaria en la misma comunidad de San Lucas Pío, municipio de Indaparapeo. La directora conocía a mi mamá cuando me llevaba a juntas de mis hermanos; a la directora le dio mucho gusto recibirme, no me negó el espacio, me ayudó y regaló

cosas; el ambiente era totalmente diferente. Me ayudaba bastante, el único cambio que no hubo fue con mis compañeros, me seguían molestando y yo iba a quejarme y ellos decían que era yo quien los molestaba. Allí me empezaron a gustar las niñas, les decía que me gustan para mi novia, ellas me decían que si les compraba algo me aceptaban, yo les compraba y al final no me aceptaban. La directora se dio cuenta y me regañó porque yo no era para estar ayudando a la gente sino que ellos me debían ayudar.

En la preparatoria el director me aceptó bien, sin embargo con los compañeros seguían el bullyng, también estudié en el telebachillerato en San Lucas, los maestros me aceptaron, reprobé tres años, porque mi problema es que si aprendo, pero lento y no todo se me daba. Logré terminar la prepa y no me querían dar mis papeles porque no los tenían. El maestro no me quería dar mis papeles hasta que fuera mi mamá, pero le dijo que yo si podía, me dijo que no porque no caminaba bien, me quiso humillar, yo triste y molesto, le dije deme mis papeles y finalmente me los dio. Ellos decían que yo era grosero, me echaban la culpa.

El psicólogo me ayuda y me apoya, me dijo que me fuera a la universidad, yo ya no quería estudiar, le dije que yo aprendo lento pero aprendo y no todo se me graba, él me dijo que ya en la universidad sería diferente, me dijo que yo debía salir adelante, que nadie es perfecto, todos somos iguales, tenemos los mismos derechos y yo con miedo de que mis compañeros me iban hacer lo mismo. Pero ya estoy aquí en el IMCED, y estoy muy feliz, no he tenido ningún problema con los maestros, me han tratado bien, me llevo bien con todos.

A mí me gustaría salir adelante, sacar mi carrera, apoyar a mucha gente. Mi relación con mis compañeros va muy bien; platicamos bien, yo no le quería hablar a nadie cuando entré, mi mama me dijo que si ellos me hablaban bien les hablara, que si no me retirara. El primer día que entré no me quería unir a un equipo, sentía miedo por todo lo que había vivido en primaria, secundaria y prepa. Me preguntaron que por qué no me quería

unir a un equipo y yo les platique que porque ya había sufrido de mucho bullyng en mi pueblo con mis compañeros y maestros. Yo les dije que ya no quería estudiar, pero ellos me dieron la confianza y me prometieron que no me iban a tratar mal, y así fue como me incluí al equipo y al grupo y con los maestros. Tengo amigos aquí en la escuela que me apoyan mucho de verdad y ya no me hacen bulling, ya no me lastiman como lo hacían en mi pueblo. Voy y vengo a mi pueblo todos los días.

Cuando termine mi carrera lo primero que quiero hacer es encontrar un trabajo, aquí si me lo permite mi escuela donde estoy estudiando. Me gustaría trabajar, tener un buen trabajo porque a mí me gusta ayudar a mucha gente ya sea económicamente o que los niños aprendan a escribir palabras. Me gustaría apoyar a los ancianitos que ya no pueden trabajar, que no tienen fuerza para hacerlo.

Otro de mi sueño es abrir una tienda y pagar a alguien que me la trabaje para apoyarme y apoyar a la gente, para que a parte de mi trabajo de la carrera tenga algo mejor económicamente y poder ayudar a muchísima gente y ser mejor persona.

Yo estoy un poco molesto, en la tarde vivo feliz con mi familia, pero a veces hago como cosas que a ellos no le gustan o al revés, y me pongo triste. Me gustaría también apoyar a mi familia para que no sufran ya, porque también toda su vida ha sido en el campo, yo espero primeramente Dios, sacar mi carrera, para ser mejor y ayudar a mi familia y luego a la gente y si me porto mal o si me porte mal con ellos que me perdonen y yo pido que todos sean feliz, mi papá, mi mamá, mis hermanos

Somos seis hermanos Mariela, Marisol, Norbella, Maritza Celeste, Edgar Antonio y yo que soy el más chico. Mi mamá se llama Eulogio Victoria García, y mi mamá María Ángela Martínez Reyes.

Mi única dificultad en el IMCED es que aprendo muy lento y el problema que tengo con mi personalidad es que para escribir se me dificulta un poco, también para hablar aunque algunas veces como que hablo claro pero otras veces como que me pongo de nervios y no se me entiende lo que les digo.

En mi tiempo libre trabajo en mi casa, hago bolsas de plástico, las tejo como en un cajoncito de madera y le ayudo a mi papá a veces a hacer chiquihuites y canastos, me gusta estar con mi familia, convivir, me gusta escuchar música, ver la tele, platicar, soy muy platicador con todas mi familia, con mis primos a veces me salgo a la calle a ratitos a jugar con mis amigos al dominó. La maestra Verónica Del Toro me mandó a prácticas a la Secundaria técnica N° 3 y yo estaba con miedo, pensé muchas cosas que no me aceptarían los niños, pero fue todo lo contrario; todos me trataron bien, la directora me dio permiso, los alumnos me trataron bien, me aceptaron me pusieron atención en lo que yo iba a platicar del tema, me dijeron que cuándo iba volver a ir, que les había caído bien y dije que bueno.

Yo pensé que la directora me iba a decir que para qué estudiaba, que no tenida derecho a estudiar, pero no fue así, la directora fue amable. Me presentó al maestro de grupo y al grupo. Me dejó practicar, de hecho estuvo la directora, todos me pusieron atención y al final me felicitaron, me aplaudieron. La directora me felicitó y no fue lo que yo pensé, me equivoque por lo que yo había vivido en toda mi vida. Tenía miedo, pero son retos que debo enfrentar, me siento muy feliz porque a pesar de todos mis problemas ya mero termino mi carrera, ya mero me voy a graduar, a titular, me dan ganas de llorar de felicidad por el IMCED que me aceptó y me ha ayudado bastante, los maestros, compañeros y amigos y la escuela. Me dieron la confianza aquí porque no me rechazaron, no me hicieron bullyng. Aunque a veces todavía me desanimo porque no aprendo bien, pero mi psicólogo está al pendiente conmigo y de repente me desanimo, pero mi psicólogo me dice que debo salir adelante, que ya estoy más para allá que para acá en mi carrera, y yo me siento bien porque quiero ayudar a mucha gente, niños, adolescentes, ancianos y a toda la persona que lo necesite, ese sueño quero cumplirlo y esa lucha. Es un reto para mi muy grande poder terminar mi carrera y ayudar a mucha gente que lo necesita.

Semblanzas de autores

María Antonia Casanova

Licenciada en Pedagogía, en la especialidad de Educación Especial, por la Universidad Complutense de Madrid. Con experiencia docente en Educación Primaria y Bachillerato. Jefe de gabinete de Planes y Programas y Jefe de Servicio de Evaluación en el Ministerio de Educación y Ciencia. En servicios especiales, desempeñó los cargos de Subidirectora general de Educación Especial y Atención a la Diversidad (Ministerio de Educación) y Directora General de Promoción Educativa (Comunidad de Madrid),

Participa habitualmente en cursos de formación de profesorado y directivos, jornadas, congresos nacionales e internacionales…, en relación con sus temas prioritarios de investigación: evaluación, diseño curricular y educación inclusiva. La descrita brevemente en el punto dedicado a Currículum. Directora de la colección "Aula Abierta", de Editorial La Muralla. Colaboradora y evaluadora externa de la Red Europea de Escuelas Inclusivas. Fundación ONCE/Comisión Europea. Desde el año 2009 hasta 2016. Directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa, S.L., desde 2009. Colabora habitualmente en periódicos y revistas de educación, con artículos de opinión y difusión.

Eliseo Guajardo Ramos

Coordino la elaboración de la Prueba Monterrey, con enfoque psicogenético y que se ha usado intensamente en Educación Especial; registró en Derechos de Autor la Prueba Psicopedagógica de Conceptualizaciones Infantiles de Lengua Escrita y Matemáticas (PPCILEM); fungió como titular de Educación Especial de la SEP de participar en la redacción del Artículo 41 de la Ley General de Educación; represento a México en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (UNESCO, 1994).

Algunas de sus publicaciones destacadas: Las trasformaciones del sistema Educativo en México 2013-2018 (Fondo de cultura económica-INEE), La Educación Inclusiva como un Derecho Humano, El derecho a la salud de las Comunidades Sordas en México.

Gerardo Echeitia Sarrionandia

Ha desempeñado puestos de responsabilidad técnica en el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1986-1996), y ha trabajado como consultor o experto para varias organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE, UNICEF, OEI, o la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva, AEDNEE). Es miembro del Instituto universitario de integración en la comunidad (INICO, de la Universidad de Salamanca).

Recientemente ha promovido y coordinado un curso MOOC a través de la plataforma EDX, sobre "Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad", que en su primera edición ha tenido seis mil personas inscritas.
Correo electronico: gerardo.echeita@uam.es

Rebeca Rodríguez Garza

Es Doctora por la Universidad de Jaén, España en el Programa de Innovación Didáctica y Formación del Profesorado con dictamen Sobresaliente Cum Lauden. Cuenta también con posgrados internacionales en Diseño y Desarrollo Curricular por la Universidad Católica de Uruguay-UNESCO y Neuropsicología Infantil por el Instituto para la Cognición, el Desarrollo y el Aprendizaje (CDA), Santiago de Chile. Es especialista en los temas de Alta Capacidad Intelectual, Trastornos Neuropsicológicos del Aprendizaje, Neurociencia Cognitiva y Educación Inclusiva. Tiene amplia experiencia docente en Educación Básica, Educación Especial y Educación Superior. Colabora con diversas organizaciones del ámbito nacional e internacional Actualmente se desempeña como Subdirectora Académica de la Escuela Normal

de Especialización de Monterrey, México, Entre sus últimas producciones científicas se encuentran la elaboración de cursos de Desarrollo Neuropsicológico, Trastornos Neuropsicológicos, Educación Inclusiva, Diagnóstico y Adecuación Curricular del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Inclusión Educativa. Ha presentado sus aportaciones académicas sobre atención educativa al alumnado con alta capacidad intelectual, neurociencia cognitiva y educación, y trabajo colaborativo entre otros, en diversos foros nacionales e internacionales. Correo electrónico: rrodriguezg@enehrl.edu.mx

Karen A. Ortiz

Ha sido profesora universitaria y en educación básica y, actualmente Subdirectora Académica del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos". Con participación internacional en distintos foros de educación, inclusión, discapacidad y deporte.

Carlos Higuera Ramos

Escritor y docente mexicano. Cursó la Licenciatura en Historia del Arte en la Universidad de Morelia unidem, estudios de música en el Conservatorio de las Rosas y la Licenciatura en Filosofía e Idiomas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo UMNSH. profesor y coordinador del Centro de Idiomas IMCED, donde se desempeña actualmente. Profesor visitante en la Universidad de Florencia, Italia, miembro del comité editorial de la revista Formazione de la Universidad degli Studi di Firenze.

Rosario Estrada García

Licenciada en pedagogía y estudios de maestría en Psicología Educativa por el IMCED, profesora en el Nivel Medio Superior en el área de humanidades; Coordinadora del área de Diplomados en el IMCED

Junta Directiva

Presidente
Ing. Silvano Aureoles Conejo
Gobernador Constitucional del Estado de Michoacán

Secretario
Lic. Héctor Ayala Morales
Secretario de Educación en el Estado

Vocales
Dr. Raúl Cárdenas Navarro
Rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. José Luis Gil Vázquez
Director del Instituto Tecnológico de Morelia

Ing. Sergio Maldonado Tapia
Director del Centro de Educación. Continua Unidad Michoacán del IPN

Directorio

Mtra. María Cecilia Izarraraz Gutiérrez
Directora General

Dra. Karen Aida Ortiz Cortés
Subdirectora Académica

Mtro. Roberto Axkana Perfino Rubio
Subdirector de Planeación

Lic. Salvador Gómez Martín del Campo
Delegado Administrativo

Los márgenes de la inclusión

Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
"José María Morelos"

Se terminó de imprimir en marzo 2020,
el tiraje consta de 300 ejemplares